Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 8970668
Centre d'intérêt : 705

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation : l'orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel / Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, 1989.
113 p. ; 28 cm.

Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-551-12243-0

Descripteur(s) : Cheminement scolaire • Orientation scolaire • Orientation professionnelle • Choix professionnel • Opinion de l'étudiant • Facteur social • Système scolaire • Service d'orientation • Education des adultes • Secondaire (Ordre d'enseignement) • Collégial (Ordre d'enseignement) • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Ce rapport sur l'état de l'orientation scolaire et professionnelle comprend cinq chapitres. Le premier chapitre rend compte d'une enquête menée auprès d'élèves du secondaire, du collégial et d'université visant à montrer comment est perçu et vécu le cheminement d'orientation scolaire et professionnelle : comment se font les choix, quels facteurs les influencent, comment l'école s'acquitte de son rôle, quelle est l'utilisation faite des services, quel est le degré de satisfaction face à ces services. Le second chapitre fournit un portrait statistique des cheminements des individus, portrait qui confirment les perceptions des élèves. Le troisième chapitre fait état des facteurs culturels, sociaux et économiques qui influencent les cheminements des individus. Le quatrième chapitre montre comment le système d'éducation influence la démarche d'orientation par la réglementation du cheminement scolaire, les conditions de passage d'un ordre d'enseignement à un autre, etc. Le dernier chapitre présente les divers services d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle.

Type de document : r

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation

L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel

Québec

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation

L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel

Québec

Le comité du rapport annuel était formé de M. Michel Dépelteau, président du comité, de MM. Scott Conrod, Paul Inchauspé et André Marchand, membres du Conseil, de Mme Anna-Maria Folco, membre de la Commission de l'enseignement primaire, de M. Joseph Bouchard, membre de la Commission de l'enseignement secondaire et de M. Fernand Boucher, de l'Université de Montréal. M. Robert Ayotte, agissait à titre de secrétaire du comité et de responsable de l'élaboration du dossier et M. Jean Proulx, à titre de coordonnateur à la rédaction. Ont aussi collaboré à l'élaboration du dossier : MM. Gilles Boudreault, Denis Savard, Arthur Marsolais et Mme Johanne de Stephano de la Direction de la recherche du Conseil.

Cette édition a été produite par
Les Publications du Québec
1279, boulevard Charest Ouest
Québec (Québec)
G1N 4K7

Dépôt légal — 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-12243-0
ISSN 0823-5066

© Gouvernement du Québec

Monsieur Jean-Pierre Saintonge
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1988-1989 « L'orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel ».

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiment distingués.

Le ministre de l'Éducation

Claude Ryan

Québec, novembre 1989

Monsieur Claude Ryan
Ministre de l'Éducation
Hôtel du gouvernement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1988-1989 intitulé « L'orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel ».

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiment distingués.

Le président du Conseil

Robert Bisaillon

Québec, novembre 1989

Table des matières

Introduction 11

Chapitre I
Les perceptions des élèves et des étudiants 13

1.1 Des cheminements variés dès le secondaire 13

1.1.1 Variation des attitudes face à l'orientation au second cycle **14**

1.1.2 Les cheminements d'orientation types des élèves **14**

1.1.3 Les facteurs qui influencent les choix **17**

1.1.4 Les services et les modalités d'aide à l'orientation **19**

1.2 L'étape déterminante du cégep 22

1.2.1 L'évolution d'une session à l'autre **22**

1.2.2 Des cheminements typiques **23**

1.2.3 Les facteurs d'influence **24**

1.3 Le regard rétrospectif et critique des étudiants d'université 25

1.3.1 En sciences humaines **25**

1.3.2 En sciences pures ou appliquées **26**

1.3.3 En arts **27**

1.4 Des messages que nous livrent les élèves et les étudiants 28

1.4.1 La scolarisation est importante **28**

1.4.2 Le cheminement d'orientation est varié et exige maturation **28**

1.4.3 La « voie royale » impose à certains des détours inutiles **28**

1.4.4 Des influences diverses existent **28**

1.4.5 Une aide personnalisée est requise **29**

1.4.6 Les conditions d'un cheminement réussi sont possibles **29**

Annexe 1 : Scénario des entrevues 31

Annexe 2 : Échantillonnage 33

Chapitre II
Un portrait statistique des cheminements scolaires 37

2.1 L'accès à l'éducation au Québec en 1987-1988 37

2.2 Caractéristiques du cheminement scolaire au primaire 38

2.2.1 Caractéristiques selon l'âge **38**

2.2.2 Caractéristiques du cheminement selon le degré atteint au primaire à l'arrivée au secondaire **40**

2.2.3 Quelques simulations de cheminements scolaires au primaire **41**

2.3 Caractéristiques du cheminement scolaire au secondaire 42

2.3.1 Les élèves de la cohorte de troisième année du secondaire de 1983 encore aux études secondaires en septembre 1987 **42**

2.3.2 L'orientation scolaire **42**

2.3.3 Les indicateurs de fin d'études secondaires **42**

2.3.4 Contribution des filières d'études au passage à des études collégiales **43**

2.3.5 L'abandon scolaire selon les filières d'études **44**

2.3.6 Quelques simulations des indicateurs de fin d'études secondaires **44**

2.3.7 Le retard scolaire durant les études secondaires **45**

2.3.8 Quelques simulations des retards dans les études secondaires **46**

2.4 Caractéristiques du cheminement à l'enseignement postsecondaire 46

2.4.1 Les filières d'études collégiales **46**

2.4.2 Quelques simulations du choix de filière d'études collégiales **47**

2.4.3 La réussite scolaire à la première session des études collégiales **47**

2.4.4 Le nombre de sessions nécessaires pour l'obtention du diplôme d'études collégiales **48**

2.4.5 Le cheminement collégial selon le dossier scolaire du secondaire **48**

2.4.6 L'obtention du diplôme d'études collégiales **49**

2.4.7 L'accès aux études de baccalauréat **50**

2.4.8 Quelques simulations de l'accès à des études de baccalauréat **51**

2.4.9 Les études postérieures au baccalauréat **51**

2.5 Des faits saillants qui donnent à penser 51

2.5.1 L'avenir scolaire des élèves se joue tôt **51**

2.5.2 Les taux d'accès et de réussite des femmes sont supérieurs à ceux des hommes **52**

2.5.3 Les réseaux d'enseignement anglophone et francophone se comportent différemment 53

2.5.4 Les probabilités globales d'accès aux études postsecondaires sont encourageantes 54

Annexe : Sources des tableaux du chapitre II 57

Chapitre III
L'influence des facteurs socioculturels 59

3.1 L'impact des liens étroits entre le savoir et le travail dans la société actuelle 60

3.2 L'influence des modèles culturels féminin ou masculin 61

3.3 L'importance des milieux culturel et socio-économique 63

3.3.1 La famille 63

3.3.2 La communauté linguistique et le groupe ethnique 65

3.3.3 Le milieu socio-économique 67

3.4 Des prises de conscience souhaitables 69

3.4.1 Pour l'individu 69

3.4.2 Pour le système d'éducation 69

Chapitre IV
L'impact des mécanismes du système d'éducation 71

4.1 L'éducation préscolaire : l'importance du départ 71

4.1.1 Les objectifs de l'éducation préscolaire 71

4.1.2 Une réponse à des besoins spécifiques 71

4.1.3 Le passage du préscolaire au primaire 73

4.2 L'enseignement primaire : le caractère décisif des apprentissages de base 73

4.2.1 Les enjeux 73

4.2.2 L'âge d'admission à l'école 74

4.2.3 Un premier classement des élèves 74

4.2.4 L'évaluation des apprentissages 75

4.2.5 Le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire 76

4.3 L'enseignement secondaire : l'obligation des premiers choix 76

4.3.1 Caractéristiques de l'enseignement secondaire 76

4.3.2 L'arrivée à l'école secondaire et la formation des groupes 77

4.3.3 Des cheminements particuliers de formation 77

4.3.4 La troisième année du secondaire 78

4.3.5 Les filières d'enseignement professionnel 78

4.3.6 Le choix des programmes 79

4.3.7 Les préalables de l'enseignement collégial 79

4.4 L'enseignement collégial : l'accès à la diversité 80

4.4.1 La spécificité de l'enseignement collégial 80

4.4.2 Le passage du secondaire au collégial 81

4.4.3 Des difficultés de cheminement 82

4.4.4 Vers l'université ou le marché du travail 83

4.5 L'enseignement universitaire : des exigences qui forcent les réorientations 84

4.5.1 Les exigences 84

4.5.2 Les réorientations 85

4.5.3 L'accès à l'université pour les élèves des spécialités techniques 85

4.6 L'éducation des adultes : le difficile retour aux études 86

4.6.1 Un système qui n'a pas été pensé pour l'adulte 86

4.6.2 L'accessibilité des programmes 86

4.6.3 L'accessibilité des programmes d'aide financière 87

4.6.4 Impact des autres politiques sur l'éducation des adultes 87

4.7 Des cibles pour le système 88

4.7.1 Une attention plus grande aux moments de transition 88

4.7.2 Une plus grande importance à la fonction d'orientation 88

4.7.3 Une prise en considération des disparités dès la petite enfance et le préscolaire 89

4.7.4 Des apprentissages de base à maîtriser dès le primaire 89

4.7.5 Des préalables qui servent le processus d'orientation au secondaire 89

4.7.6 Une réponse appropriée aux besoins d'orientation au cégep 90

4.7.7 Une amélioration des taux de diplomation à l'université 90

4.7.8 Accueil et soutien pour les adultes 90

Chapitre V
Les services d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle 91

5.1 Au préscolaire et au primaire : une aide qui contribue à lever les obstacles 91

5.2 À l'enseignement secondaire : des services variés à un moment capital 92

5.2.1 Les services pédagogiques 92

5.2.2 Les services complémentaires 94

5.3 À l'enseignement collégial : une première réponse à des besoins plus grands que prévus 97

5.3.1 Les services précédant l'entrée au cégep 98

5.3.2 Les services offerts en cours de route 98

5.4 À l'enseignement universitaire : des services qui s'ajustent graduellement à des populations variées 100

5.4.1 Les services antérieurs à l'inscription **101**

5.4.2 Les services offerts aux étudiants inscrits **101**

5.5 À l'éducation des adultes : des services incomplets pour des effectifs en expansion 102

5.5.1 Les services régionaux d'accueil et de référence **103**

5.5.2 Le réseau des services de main-d'œuvre **104**

5.5.3 Les services logés dans les divers réseaux d'enseignement **104**

5.6 Des orientations pour l'action 106

5.6.1 Un meilleur équilibre entre l'aspect scolaire et l'aspect professionnel de l'orientation **106**

5.6.2 Des services plus accessibles **107**

5.6.3 Une véritable préoccupation institutionnelle **107**

5.6.4 Une nécessaire éducation au choix de carrière au secondaire **107**

5.6.5 Une collaboration souhaitable entre les personnels du cégep **108**

5.6.6 Une aide encore pertinente à l'université **108**

5.6.7 Un soutien approprié aux adultes qui retournent aux études **108**

Conclusion 109

Introduction

Le Conseil a choisi, pour thème de son rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins en éducation, l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants. À plusieurs reprises, il avait déjà souligné l'importance de cette question dans la réforme du système d'éducation et avait mis en évidence les défis que doivent relever élèves ou étudiants, aux divers ordres d'enseignement, dans leur cheminement de scolarisation et de qualification professionnelle[1]. Il semble donc pertinent, aujourd'hui, d'aborder ce thème dans son ensemble et d'en dégager les composantes essentielles, de faire comprendre ce qui se passe en ce domaine et de mettre en lumière quelques messages importants pour l'avenir.

L'orientation des élèves et des étudiants, qu'est-ce à dire ? Il s'agit ici de *ce cheminement plus ou moins continu au cours duquel l'individu, sous l'influence des milieux familial, social et scolaire, et compte tenu de ses goûts, aptitudes et aspirations, poursuit sa démarche de formation scolaire et de qualification professionnelle, dans la double perspective de la réalisation de soi et d'une insertion dynamique dans la société*. Telle est, du moins, la définition « opératoire » qui semble se rapprocher le plus de ce que vivent les élèves et les étudiants et dont on pourra vérifier la fécondité dans les pages qui suivent. Elle comporte quatre composantes — chacune de ces composantes est elle-même bipolaire, incluant deux rôles complémentaires — qu'il importe d'ores et déjà d'expliciter, mais qu'on retrouvera tout au long des développements ultérieurs.

La première composante indique que le cheminement est plus ou moins continu, qu'il témoigne à la fois de continuités et de ruptures. En réalité, le cheminement d'orientation contient des temps continus de maturation et d'approfondissement, d'une part, des moments clés de remise en question et de choix, d'autre part. Il apparaît impossible de délimiter des périodes fixes au cours desquelles l'ensemble des individus, de manière à peu près uniforme et identique, vivraient les étapes de ce cheminement. Comme on le verra plus loin, des temps de maturation et des moments clés de choix existent, mais ils ne sont pas les mêmes pour tous. Pour certains, par exemple, un moment clé surviendra dès le secondaire ; pour d'autres, il n'arrivera qu'au cégep ou à l'université. Pour un nombre significatif d'individus, le moment d'un choix plus définitif — qui peut comporter un retour aux études — aura pu exiger un temps de maturation sur le marché du travail.

La deuxième composante met en évidence le fait que le cheminement d'orientation est en même temps le fruit d'influences et de contraintes familiales, socio-économiques et scolaires, d'un côté, d'aspirations, d'aptitudes et de goûts personnels, de l'autre. En un sens, l'individu est d'abord orienté plus qu'il ne s'oriente lui-même. Particulièrement au début de son cheminement, n'ayant ni les connaissances ni les habiletés ni la maturité nécessaires pour faire ses propres choix d'orientation, il est davantage orienté par les interventions de son entourage immédiat, qu'il s'agisse des parents, des pairs, des enseignants ou des professionnels non enseignants. Plus largement encore, l'individu subit tout au long de son cheminement les influences culturelles, sociales et économiques de son environnement et les contraintes plus ou moins identifiables ou explicites du milieu scolaire lui-même. Et c'est à travers ces influences et ces contraintes — parfois grâce à leur appui, parfois malgré elles — qu'il prend graduellement conscience de ses goûts, de ses aptitudes et de ses aspirations et qu'il accède à une perception de lui-même qui lui permet de plus en plus de s'orienter personnellement. Rendre les individus de plus en plus capables de s'orienter eux-mêmes constitue d'ailleurs un objectif et une tâche essentiels de l'ensemble des éducateurs.

La troisième composante montre que l'orientation est inséparablement une démarche de formation, d'une part, et de qualification professionnelle ou d'insertion sociale, d'autre part. Ainsi l'orientation est-elle un cheminement dans le système scolaire, lorsqu'il s'agit de préparer le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre, de choisir des cours optionnels qui auront des conséquences sur la suite du cheminement ou de réussir les cours prévus au curriculum. De la même façon l'orientation est-elle un cheminement de qualification professionnelle, lorsqu'il s'agit de poursuivre ses études dans une filière de formation professionnelle en vue, par exemple, de se préparer à exercer une fonction de travail d'ouvrier spécialisé, de technicien ou

1. D'abord, dans ses rapports annuels : CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988 ; *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*, Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987 ; *Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Rapport annuel 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1986. Aussi, dans divers avis : CSE, *La fonction entre le secondaire et le collégial*, Québec, 1989 ; *Les Sciences de la nature et la mathématique au 2e cycle du secondaire*, Québec, 1989 ; *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Québec, 1988 ; *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines*, Québec, 1987 ; *Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire, Projets d'amendements au régime pédagogique*, Québec, 1987 ; *Le Deuxième Cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986.

de professionnel. Mais, pour un certain nombre d'élèves qui ne semblent pas pouvoir accéder à une qualification professionnelle — on pense en particulier à certains élèves inscrits en cheminements particuliers de formation continue —, elle se présentera comme une démarche de préparation à la vie et d'insertion sociale. Entre les cheminements de formation scolaire et de qualification professionnelle ou d'insertion sociale, il existe une relation étroite, mais qui n'est pas vécue de la même façon chez tous les individus : les uns ont peu de choix, plus orientés qu'ils ne s'orientent eux-mêmes ; d'autres précisent parfois très tôt le métier ou la profession qu'ils désirent exercer, faisant en conséquence les choix scolaires appropriés ; d'autres encore repoussent parfois jusqu'à l'université le moment d'un choix professionnel, empruntant un cheminement scolaire qui ménage les ouvertures ultérieures.

La quatrième composante concerne le double point d'arrivée — peut-être faudrait-il dire la double finalité — de l'orientation : la réalisation de soi et l'insertion dynamique dans la société. D'un côté, en effet, l'orientation doit permettre la mise en valeur des ressources profondes de l'individu, la mise en œuvre de ses aspirations et la conquête de son autonomie. De l'autre, elle doit favoriser l'intégration sociale, l'exercice maîtrisé d'une fonction de travail et l'acquisition, dans toute la mesure du possible, d'une compétence professionnelle.

L'orientation des individus, avec toutes ses composantes bipolaires, soit ses aspects de continuité et de rupture, ses dimensions socio-économiques et personnelles, ses facettes scolaire et professionnelle et ses visées de réalisation de la personne et d'insertion dans la société : tel est le thème développé dans les pages qui suivent. Pour en traiter adéquatement, le Conseil a jugé bon de former un comité de travail et d'intégrer à sa réflexion des études documentaires dont il fera état dans les développements ultérieurs, des rencontres avec des personnes-ressources et des membres de corporations professionnelles[2], une recherche sur les perceptions des élèves et des étudiants[3] et les consultations effectuées en deux régions, auprès d'élèves, d'étudiants, de parents, de membres du personnel enseignant et non enseignant et de gestionnaires de tous les ordres d'enseignement[4]. Il présente ce rapport sur l'orientation des élèves et des étudiants dans le système d'éducation en cinq chapitres.

Le *premier* chapitre donne la parole aux élèves et aux étudiants. Ils disent comment ils vivent leur cheminement, quelles influences ils croient subir, quels obstacles ils rencontrent et quel soutien ils reçoivent. Leurs propos donnent à penser et livrent quelques messages que l'ensemble des analyses ultérieures prendra en considération.

Le *deuxième* fournit un portrait statistique des cheminements des individus. Les statistiques viennent confirmer les perceptions des élèves et des étudiants, faisant état de la diversité des temps de maturation et de la variété des moments clés dans l'orientation. Elles livrent, en quelque sorte, une version « objective » de l'image « subjective » qui ressort du chapitre premier.

Le *troisième* fait état des facteurs culturels, sociaux et économiques qui influencent les cheminements des individus. Qu'il s'agisse des liens plus étroits entre le savoir et le travail, des modèles féminins et masculins, de l'influence de la famille, du groupe ethnique ou encore du milieu socio-économique, il y va à chaque fois de facteurs qui interviennent tôt et d'une manière englobante dans le cheminement de scolarisation et de qualification professionnelle.

Le *quatrième* aborde l'impact du système d'éducation lui-même sur l'orientation scolaire et professionnelle des individus. Le système d'éducation exerce cet effet incontestable sur la démarche d'orientation des élèves et des étudiants, dans la mesure, par exemple, où il réglemente le cheminement scolaire, établit le curriculum, choisit les contenus de formation, fixe les seuils d'entrée dans les filières professionnelles et balise les conditions de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Le *cinquième* présente les divers services d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle. Ces services, qui sont aussi des mécanismes du système dont l'impact est certain, visent à soutenir les individus dans leur cheminement et, tout particulièrement, à les aider à prendre conscience de leurs goûts, de leurs aptitudes et de leurs aspirations et à s'insérer dynamiquement dans la société.

L'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants apparaît donc comme un phénomène complexe, dont les ramifications sont multiples et les acteurs nombreux. C'est ce qu'on cherchera à expliciter et à faire comprendre dans les pages qui suivent. Tout au long, on pourra saisir que, par delà les attitudes personnelles, l'orientation est aussi une question d'influences culturelles qui se répercutent elles-mêmes dans le système d'éducation.

2. Le Conseil remercie toutes les personnes et tous les organismes qui ont collaboré, à un moment ou à un autre, avec ce comité de travail, notamment Mme Louise Landry et M. Bernard Piché, respectivement présidente et vice-président de la Corporation professionnelle des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec, M. Gaston Leclerc, président de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle, Mme Pierrette Dupont, professeure à l'Université de Sherbrooke et M. Denis Pelletier, professeur à l'Université Laval.

3. Il s'agit d'une cueillette de données auprès de plus de 500 participants. L'échantillon a été constitué de façon à tenir compte de différents facteurs : région, ordre et type d'enseignement, type d'effectif et langue d'enseignement, domaine d'étude et type d'établissement.

4. Parmi ses activités de consultation, le Conseil a tenu deux journées de réflexion et d'échange à Sherbrooke et à Laval.

Chapitre I
Les perceptions des élèves et des étudiants

Le présent chapitre est fondé sur une recherche menée au Conseil. Cette recherche visait à montrer comment est vécu et perçu, par les diverses populations qui fréquentent le système d'éducation, le cheminement d'orientation scolaire et professionnelle. Plus particulièrement, on tente ici de décrire, à partir de témoignages d'élèves et d'étudiants sur leur expérience présente et passée, comment se font les choix d'orientation, quels facteurs influencent ces choix, comment l'école s'acquitte de son rôle, quelle est l'utilisation qui est faite des services d'orientation, quel est le degré de satisfaction face à ces services et quelles sont les voies d'amélioration qui sont suggérées[1].

Les propos qui composent ce chapitre sont donc le fruit du témoignage des élèves et des étudiants. Les données qui en ressortent ont servi à brosser à grands traits *le tableau de l'orientation telle qu'elle est vécue et perçue par les élèves et les étudiants*. Ce chapitre ne prétend ni à l'exhaustivité ni à la précision dans le détail. Il n'est pas davantage une description de la situation « objective » de l'orientation. Il apparaît plutôt comme une description faite à partir du point de vue « subjectif » des élèves et des étudiants. La perception qui en ressort converge d'ailleurs avec celle d'autres recherches menées sur le sujet[2].

Ce chapitre est divisé en quatre sections. *Les trois premières sections* concernent respectivement les ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire. À l'intérieur de chacune d'elles, les témoignages des élèves et des étudiants sur leur vécu et leurs opinions face à l'orientation sont rapportés et analysés. Il faut souligner que leurs propos touchaient autant leur situation actuelle que l'ensemble de leur cheminement dans les ordres d'enseignement antérieurs. Dans *la quatrième section*, sur la base des témoignages analysés, on dégage quelques observations d'ensemble et des suggestions d'amélioration que reprendront, en les enrichissant, les chapitres suivants.

1.1 Des cheminements variés dès le secondaire

Cette première section du chapitre premier se divise elle-même en quatre parties[3]. Dans la première, on tente de dégager comment est vécu le cheminement d'orientation au cours du deuxième cycle du secondaire. Dans la deuxième sont présentés les principaux types de cheminement qu'il a été possible d'identifier. Dans la troisième sont rapportés les motifs que les participants ont évoqués pour expliquer leur choix d'orientation. Enfin, dans la quatrième, on

1. La cueillette des données de cette recherche menée à la Direction de la recherche du Conseil s'est faite au moyen d'entrevues semi-dirigées de groupes formés généralement de 8 à 12 participants. Cette méthode a été choisie parce qu'elle permet de répondre avec plus de nuance à certaines questions prédéterminées sans toutefois exclure la possibilité, en cours de route, de questions nouvelles ou plus adaptées. Le questionnaire qui a servi lors des entrevues se retrouve à l'annexe 1. Un total de 522 participants — 267 de sexe féminin et 255 de sexe masculin — ont été interrogés lors de ces entrevues. Ces participants, provenant de 32 groupes issus de 29 établissements, se répartissent de la quatrième année du secondaire à la première année d'université. L'échantillon a été constitué de façon à permettre une certaine représentation de différents facteurs, tels la région, l'ordre d'enseignement, la classe, le type d'enseignement, la sorte d'effectif, la langue d'enseignement et le genre d'établissement. Les renseignements relatifs à l'échantillon se retrouvent à l'annexe 2. Les élèves d'un même groupe, généralement divisés en deux sous-groupes, étaient invités à répondre quelquefois de façon plus individuelle, à l'occasion de tours de table, et quelquefois de façon plus collective, lors de questions lancées en tables rondes à tous les participants. Cinquante-deux entrevues d'environ une heure ont ainsi été réalisées, entre le 14 février et le 23 mars 1989. Le Conseil tient à remercier toutes les personnes qui ont rendu cette recherche possible, notamment les responsables des établissements visités et les participants aux entrevues.

2. CSE, *Apprendre pour de vrai...* ; Micheline Houle Ouellet, *Formation et orientation des filles... vues par l'AFEAS*, Montréal, 1989 ; Conseil des collèges, *La Réussite, les échecs et les abandons au collégial*. L'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport 1987-1988, Québec, 1988 ; Ronald Terrill, *L'Abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, SRAM, 1988 ; Hélène Lavoie, *Les Échecs et les abandons au collégial, document d'analyse*, MESS, Québec, 1987 ; D. Fagnan, *Étude sur le développement de nouveaux services*, Corporation professionnelle des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec, (document ronéographié), 1986 ; Sylvie St-Louis et Marcel Vigneault, *Analyse exploratoire des attitudes mesurées par le Q.I.P.I.E. chez les élèves de quatrième et de cinquième secondaire et les cégépiens à l'égard du choix de carrière*, Cégep Montmorency, 1984.

3. Au secondaire, l'équipe de recherche a réalisé 22 entrevues auprès de douze groupes totalisant 234 élèves. Les douze groupes rencontrés comprennent quatre groupes d'élèves de formation générale, quatre groupes d'élèves de formation professionnelle, deux groupes de raccrocheurs du secteur jeune et deux groupes du secteur adulte. En formation générale, l'équipe a rencontré deux groupes de quatrième et deux groupes de cinquième secondaire. Les groupes de formation professionnelle qui ont participé à la recherche appartiennent aux options « coiffure », « dessin publicitaire », « équipement et véhicules de loisirs et d'entretien » et « secrétariat ». Aux propos des élèves du secondaire, s'ajoutent ceux des cégépiens et des étudiants d'université qui, avec un certain recul, ont parlé de leur expérience d'orientation à cet ordre d'enseignement.

examine le rôle de l'école, de ses intervenants et de ses services dans le cheminement d'orientation des élèves.

1.1.1 Variation des attitudes face à l'orientation au second cycle

On note, d'abord, les premières manoeuvres *d'aiguillage dès la troisième secondaire*. On estime souvent les élèves de troisième secondaire comme étant peut-être trop jeunes pour effectuer, à travers un vaste éventail, des choix délibérés qui auront des répercussions importantes sur leur avenir. Rétrospectivement, que pensent les élèves de ces choix qu'ils ont eu à faire, dès la troisième secondaire ? Les élèves ont semblé un peu surpris par la mention du « vaste éventail » des choix. Ils reconnaissent qu'il y a effectivement plusieurs matières, mais en réalité bien peu de choix. Les matières sont organisées par blocs, souvent en deux blocs, parmi lesquels on doit choisir. « Il n'y avait que deux blocs: sciences de la nature et sciences humaines; d'un côté, cela semblait difficile; de l'autre, cela semblait facile. Tu ne pouvais pas 'mixer' ».

L'éventail des choix leur a, de ce fait, semblé plutôt limité quoique déjà fort engageant. De manière quasi générale, les élèves ne semblent pas avoir eu l'impression qu'ils avaient fait un choix, ce choix étant pratiquement déterminé par le rendement scolaire. En effet, un rendement plus fort conduit au bloc d'options en sciences de la nature, tandis qu'un rendement plus faible destine aux sciences humaines. Ainsi, ceux qui avaient les résultats leur permettant de faire un choix ont dit avoir été fortement encouragés à aller vers les options de sciences de la nature, parce que « ça ouvre toutes les portes ».

Beaucoup d'élèves considèrent qu'il est encore tôt, en troisième secondaire, pour savoir exactement quel métier ou quelle profession on exercera plus tard. Les choix qu'ils font alors — pour plusieurs, c'est le système qui choisit — sont davantage des choix scolaires que des choix professionnels. Les choix effectués en troisième secondaire en fonction de la quatrième secondaire semblent l'avoir été dans un climat de confiance de la part des élèves. À cet âge, les élèves ne remettent pas en question la façon de faire du système. Il semble aller de soi que le rendement détermine l'accessibilité des options considérées comme étant « les meilleures ». Il semble aussi qu'on encourage alors autant les filles que les garçons à choisir les options de sciences de la nature.

On remarque, ensuite, les *visées précises et ambitieuses de la quatrième secondaire*. Les élèves de la quatrième secondaire ont souvent été très précis quant à l'identification de la carrière à laquelle ils se destinent. Comptable, avocat des affaires sportives, enseignant en éducation physique, technicien en garderie, ingénieur forestier, pilote dans l'armée, administrateur dans le domaine hôtelier, technicien en aéronautique : voilà autant de professions alors « choisies » par les élèves. C'est davantage le choix professionnel qu'on exprime que le domaine d'études qui lui est lié. Peu d'élèves ont alors évoqué un domaine d'études, comme par exemple les sciences de la santé, en disant avoir l'intention de spécifier ultérieurement. Les quelques indécis oscillent alors entre deux choix assez différenciés : arts plastiques et psychologie de l'enfant, ingénieur civil et actuaire, par exemple. De plus, les élèves ont pour la plupart des ambitions assez grandes. On semble convaincu de pouvoir percer les domaines contingentés et l'on ne s'embarrasse généralement pas d'un deuxième choix « au cas où... ».

Avant que n'interviennent vraiment les tests (expérimentation de nouvelles options, épreuves uniques, etc.) de la quatrième secondaire, tous les espoirs semblent donc permis et les aspirations sont élevées : beaucoup pensent au collège et à l'université. Mais, pour plusieurs élèves, les résultats scolaires et l'expérience des options choisies joueront un rôle important et souvent déterminant pour la suite du cheminement. Ces données nouvelles encourageront à continuer ou forceront à réajuster le tir. Chez certains, l'idée de se diriger vers un métier commence à se confirmer et ils entreprennent alors les démarches nécessaires.

Enfin, c'est *le moment de vérité de la cinquième secondaire*. En cinquième secondaire, on doit actualiser son choix d'orientation de façon plus engageante. Les quelques options mises à l'essai l'année précédente, continuées ou délaissées durant l'année présente, ont permis à certains de tester un peu plus leurs aptitudes et leurs intérêts. Les élèves sont aussi plus matures. Ils prennent de plus en plus conscience que la suite de leurs études sera bien différente de ce qu'ils ont vécu jusqu'alors. Les choix de la quatrième secondaire, dont on est alors moins sûr, font maintenant face aux intérêts à la fois plus diversifiés et moins affermis de la cinquième secondaire.

Les choix, exprimés de manière professionnelle en quatrième secondaire, le sont maintenant de plus en plus en termes de cheminement scolaire. Pour les élèves du secteur général, on se concentre sur la prochaine étape, soit l'entrée au collège qu'on espère et qu'on redoute à la fois. Au mois de mars, d'ailleurs, il faudra expédier son formulaire de demande d'admission et cette échéance exerce beaucoup de pression sur les élèves. Les élèves dont le dossier est plus faible et qui entrevoient la possibilité d'être refusés au collège doivent alors explorer les voies de rechange.

1.1.2 Les cheminements d'orientation types des élèves

Il semble, à partir des données recueillies, que les élèves du secondaire puissent se répartir, quant au choix d'une orientation professionnelle, entre une

majorité d'élèves en cheminement de décision et une minorité d'élèves décidés, d'autres empruntant quelques cheminements encore moins fréquents. Cette partie est consacrée à la description des principaux cheminements qui ont pu être identifiés à partir des témoignages des participants.

Il y a d'abord les *élèves en cheminement de décision*. L'incertitude serait le lot d'une majorité d'élèves. Mais cette incertitude se révèle sous des aspects différents, selon qu'on s'oriente vers les métiers ou vers les techniques, vers les sciences humaines ou vers les sciences de la nature.

Chez les élèves en cheminement de décision « qui s'orienteront vers les métiers et les techniques », le questionnement concerne surtout la durée souhaitée des études et la justesse de l'évaluation des aptitudes. « Pendant combien de temps devrais-je encore aller à l'école ? Est-ce que je fais bien de ne pas aller au cégep ou à l'université ? Suis-je assez fort pour maintenir le rythme des cours du collège ? » Chez certains élèves, les interrogations naissent principalement du tiraillement entre les choix liés aux goûts et ceux qui sont liés aux perspectives du marché du travail. Il existe aussi des élèves très intéressés à commencer à travailler assez tôt, qui ont déjà décidé de la durée de leurs études dans un métier ou une technique, mais qui sont dans l'incertitude la plus complète en ce qui a trait au domaine qui leur conviendrait le mieux. Ces élèves apprécient particulièrement qu'on les accompagne dans leur démarche et ils s'attendent à ce qu'on puisse les renseigner avec précision sur le milieu de travail qui les attend.

On retrouve un large contingent d'élèves en cheminement de décision, en regard de leur avenir professionnel, « parmi ceux qui comptent s'inscrire en sciences humaines au collège ». Ces élèves suivent, au secondaire, des cours plutôt généraux. Comparés à d'autres, ils sont moins à même de compter sur leur formation scolaire pour les aider à décider parmi des carrières qu'ils ne connaissent que de loin, d'une façon intuitive, et qu'ils n'ont d'ailleurs jamais expérimentées. Alors que pour les élèves de sciences de la nature, la continuité des études entre le secondaire et le collégial semble plus évidente — les matières sont les mêmes —, les élèves de sciences humaines auront, pour leur part, à assimiler plusieurs matières nouvelles. Ils passeront de géographie, histoire et initiation à la vie économique au secondaire, à des matières comme la psychologie, la sociologie ou l'anthropologie, au collégial. Il ne faut donc pas s'étonner du fait que ces élèves ressentent le besoin de continuer à explorer, une fois arrivés au collégial. Ces élèves aussi sont demandeurs de services d'orientation. La connaissance de soi semble être importante pour ces jeunes qui sont dans l'attente de l'exploration qu'ils auront à poursuivre au cégep.

À l'intérieur du profil des « élèves qui optent pour les sciences de la nature », beaucoup d'indécis se retrouvent parmi ceux qui ont des intérêts pour plusieurs domaines et dont les aptitudes font qu'ils ont toujours assez bien réussi pour se maintenir dans les options dites scientifiques. Malgré de bons résultats en sciences de la nature, ces élèves ne se reconnaissent pas nécessairement comme de futurs scientifiques. Ils s'adressent facilement aux services d'orientation pour approfondir et vérifier leurs intérêts. On leur conseille généralement, puisqu'ils en sont capables, de poursuivre leur cheminement en sciences de la nature au cégep, de manière à se garder toutes les portes ouvertes. Pour d'autres élèves, l'intérêt pour les sciences de la nature ne fait pas de doute, mais le choix de l'une d'entre elles ou le choix d'une profession reliée à ce domaine exige que se poursuive l'exploration. Encore ici, la demande de services d'orientation est forte.

Il y a aussi les *élèves qui se disent particulièrement décidés quant à leur avenir professionnel* dès la fin de leurs études secondaires. Ils se distinguent de plusieurs façons. On retrouve une bonne part d'élèves qui se destinent à des professions perçues comme prestigieuses, comme la médecine ou le génie. Ces élèves ont des aspirations élevées, généralement entretenues à l'intérieur du cercle familial. Pour d'autres, il s'agit de suivre une voie qui semble tracée à l'avance. C'est notamment le cas des élèves qui vont travailler dans l'entreprise familiale (commerce, industrie), qui demeurent dans une région qu'ils ne veulent pas quitter et où les emplois sont très spécialisés (mines, pêcheries), ou qui font partie de ces familles à l'intérieur desquelles la profession fait presque partie du patrimoine (droit, navigation).

Des personnes reconnues comme de véritables modèles ont souvent joué un rôle important dans l'orientation des élèves décidés : une enseignante ou une monitrice appréciée portera les jeunes vers l'éducation ou le domaine des loisirs. Ces modèles peuvent aussi être connus de façon personnelle (voisin mécanicien, ami vétérinaire) ou être plus lointains (athlète, comédien, pilote de brousse). Certains élèves ont découvert leur voie à travers les matières scolaires (géographie, mathématique), tandis que d'autres, principalement des élèves du secteur professionnel, l'ont fait lors d'activités reliées à l'orientation (expo-carrière) ou en bénéficiant de l'aide des conseillers d'orientation. Les élèves décidés depuis longtemps n'ont pas tellement recours aux services d'orientation, cela va de soi, si ce n'est pour se faire confirmer leur choix, à un moment ou à un autre.

Certains autres cheminements d'orientation méritent aussi d'être mentionnés. Il s'agit des élèves en cheminement particulier ou en classe d'appoint, de ceux qui reviennent du collège, raccrochent ou

retournent aux études, de ceux qui avancent par étapes, dérivent ou sont pris en charge.

Les élèves inscrits « en cheminement particulier temporaire ou continu » sont unanimes à reconnaître que la scolarisation et le diplôme qui la sanctionne sont importants. Même lorsqu'ils perçoivent que tout diplôme est pour eux hors d'atteinte, ils sont conscients que « ce papier », comme ils disent, leur donnerait des chances accrues sur le marché du travail et qu'il semble même essentiel à leur reconnaissance sociale. Ceux qui sont en cheminement particulier temporaire disent qu'il leur faut maintenant « rattraper le temps perdu » ; ceux qui sont en cheminement particulier continu, par ailleurs, acceptent difficilement de devoir s'orienter dans la voie de l'insertion sociale et professionnelle.

Certains autres élèves ont besoin d'une « classe d'appoint » — une sixième secondaire par exemple — pour compléter un dossier qui leur permettra de poursuivre leur formation. Les échecs dans les cours obligatoires et l'ajout ou la reprise des cours optionnels, principalement en sciences de la nature, sont généralement les causes de la présence de ces élèves dans ces programmes d'appoint. Deux choses frappent chez ces élèves : il y a d'abord la proportion assez grande de ceux qui sont décidés dans leur orientation professionnelle ; il y a ensuite le niveau d'aspirations assez élevé de ces élèves.

On retrouve aussi une certaine catégorie d'élèves qui « reviennent du cégep et parfois de l'université à l'école secondaire », pour compléter un diplôme d'études professionnelles. Les faibles résultats, des options qui ne correspondent pas à ce que l'on attendait, l'impression de tourner en rond, le besoin d'un encadrement plus serré, la possibilité imminente de décrocher un emploi : voilà les principales raisons invoquées pour expliquer ce retour du cégep au secondaire. Ces élèves utilisent surtout les services d'orientation du secondaire pour confirmer leur décision, parce que, selon eux, « au cégep on oriente vers le haut et non vers le bas ».

Les « raccrocheurs » sont ces élèves qui reviennent à l'école, après avoir abandonné leurs études plus ou moins longtemps. Chez les décrocheurs rencontrés, l'abandon des études semblait attribuable, la plupart du temps, à des difficultés scolaires consécutives à des difficultés personnelles, familiales ou sociales. Pour ceux dont l'interruption a été plutôt brève, il s'agit de reprendre là où l'on avait laissé, en tentant de faire mieux. La démarche d'orientation peut souvent être continuée sans trop de modification.

Pour les « adultes plus ou moins jeunes » dont l'interruption a été plutôt longue, l'orientation a ordinairement connu des changements majeurs. Et la visée est beaucoup plus immédiate : obtenir le « laissez-passer » qui permettra de jouer un rôle plus actif et plus valorisant sur le marché du travail. Ceux-là attendent, du service d'orientation, de l'information sur les choix susceptibles de procurer un emploi, de l'aide dans la réalisation de diverses démarches et une évaluation de leurs chances d'aimer l'emploi que souvent la nécessité impose. Ces adultes expriment les difficultés rencontrées dans leur entreprise de retour aux études : besoin d'aide personnelle ; problèmes financiers ; nécessité de concilier le travail, les études et la vie de famille ; manque de temps et d'énergie dans la poursuite de la formation et de la qualification professionnelle, exigées de plus en plus par le monde du travail en particulier et la société en général.

Les « élèves qui avancent par étapes », pour leur part, divisent précisément leur cheminement en quelques étapes, où sont parfois intercalées des périodes de travail. Par exemple, un élève projette de s'inscrire en technique de génie civil, d'y décrocher un diplôme lui ouvrant les portes du marché du travail, puis d'accéder à l'université dans le même domaine par la suite. Des élèves de ce type ont la préoccupation de protéger leurs arrières et de tester leurs aptitudes. Quelquefois, les étapes ne se font pas à l'intérieur du même domaine. Par exemple, un élève peut envisager d'apprendre un métier qui lui permettra de subsister, pendant qu'il continuera ses études à temps partiel dans un domaine différent. Un autre cheminement consiste à séparer en deux étapes l'entrée au collège et l'inscription dans la concentration visée. Ce cheminement est surtout planifié en vue de déjouer les règles du contingentement.

« Certains autres élèves semblent dériver », difficilement capables, dans leur démarche d'orientation, de se fixer sur un choix. Et il ne s'agit pas exclusivement d'élèves présentant un rendement faible. Ces élèves se conduisent comme s'ils souhaitaient de tout cœur qu'une autre personne ou une puissance bienveillante les place là où ils seront heureux, sans qu'ils aient eu à prendre la moindre décision. Difficiles à satisfaire et déléguant leurs responsabilités, ils iront là où on les pousse. Dans certains cas, ce sera le groupe d'amis qui les entraînera ; dans d'autres, ce seront les parents ou les autorités scolaires qui décideront pour eux. Repoussant l'échéance de la décision, ces élèves sont tout de même demandeurs de services d'orientation, plutôt centrés sur la connaissance de soi et sur l'aide à la décision.

Quelques élèves, enfin, sont littéralement des « pris en charge ». Ils ne semblent pas plus dérangés qu'il ne le faut par leur orientation. Sans qu'ils en fassent part de façon explicite, on pressent chez eux un dossier scolaire faible et un cheminement marqué au coin d'une sélection négative ou d'une sélection par l'échec. Ces élèves ne nient pas l'importance d'une bonne formation, mais ils acquièrent la leur au jour le jour. Ils

sont pris en charge. On les oriente en leur « assignant une place », tout en espérant qu'ils sauront en tirer profit.

1.1.3 Les facteurs qui influencent les choix

Au cours des entrevues, les élèves étaient invités à identifier de façon spontanée les facteurs qui semblaient influencer leur choix d'orientation. Les facteurs dont il a principalement été question au cours des entrevues ont été regroupés en trois catégories : les facteurs personnels, les facteurs socioculturels et les facteurs scolaires.

Dans la perception des élèves, *les facteurs personnels* prennent nettement le pas sur les facteurs scolaires et les facteurs socioculturels. L'orientation semble d'abord, pour eux, une question de goûts, d'intérêts, d'aptitudes et d'aspirations. D'après eux, une orientation réussie prend sa source dans le domaine affectif, celui des goûts et des intérêts, que l'on doit par la suite vérifier sous le rapport des aptitudes. Ce qui arrive, cependant, c'est que les goûts et les intérêts sont parfois longs à se fixer. Les élèves sont conscients qu'ils vont évoluer en ce domaine, qu'ils ne connaissent pas encore ce qu'ils seront et qu'ils ont une exploration d'eux-mêmes à mener. Par contre, les aptitudes semblent plus faciles à déterminer. Depuis le début de son cheminement, en effet, le rendement scolaire de l'élève lui donne des indications sur ses aptitudes générales. Et le deuxième cycle du secondaire devrait le renseigner, croit-il, sur des aptitudes plus spécifiques, liées aux matières qu'il peut choisir en option.

En attendant que leurs goûts et leurs intérêts se fixent, qu'ils aient une connaissance plus approfondie d'eux-mêmes et des grands domaines de l'activité humaine, plusieurs élèves, peut-être de connivence avec le système, appuient leur orientation sur l'information qui paraît être la plus sûre : la connaissance de leurs aptitudes en relation avec les exigences du système. Beaucoup décident, en premier lieu, de la longueur de leurs études plus que du domaine de celles-ci. Et certains élèves chercheront surtout à obtenir des confirmations sur le réalisme de leurs aspirations, compte tenu des pressions du système.

Les adultes rappellent, pour leur part, que leur retour aux études, malgré toutes les difficultés que cela comporte, s'enracine dans une forte motivation. L'expérience du marché du travail ou le chômage, accompagnant leur propre maturation, les a convaincus de la nécessité de pousser plus loin leur formation et de se donner la meilleure qualification professionnelle possible. Ils reconnaissent unanimement qu'ils n'ont « plus de temps à perdre » dans leur cheminement de formation et de qualification.

Parmi les *facteurs socioculturels* qui sont ressortis avec une certaine constance comme ayant une relative importance dans le cheminement d'orientation, on note : le cercle de la famille et des amis, les expériences de travail et de loisir, les caractéristiques liées à l'emploi et les ressources financières.

Les facteurs liés à la famille, au milieu socio-économique et parfois à l'appartenance linguistique ou ethnique sont apparus comme étant ceux qui avaient le plus d'influence sur le choix des élèves au secondaire. Cette influence se fait principalement sentir dans les représentations du travail, dans l'échelle de valeurs et dans les aspirations professionnelles qu'on hérite du milieu où l'on prend racine. Les parents, principalement, participent de façon indirecte à l'orientation de leurs enfants, par l'intérêt, l'encouragement et l'encadrement qu'ils peuvent leur accorder. Au deuxième cycle du secondaire, ils auraient toutefois tendance à n'intervenir que lorsque surviennent des difficultés ou des échecs. Pour la majorité des élèves, la part des parents dans leur orientation consiste à leur souhaiter, disent-ils, « qu'ils réussissent dans quelque chose qu'ils aiment ». La plupart des élèves se défendent bien d'être menés par leurs parents dans leur choix d'orientation. Certains élèves avouent, cependant, avoir des parents plutôt directifs, aux idées plutôt bien arrêtées. Et il apparaît naturel à certains de continuer l'oeuvre des parents (commerce, entreprise) ou de se diriger vers le même domaine (construction, droit, santé).

Il semble que le cercle des amis puisse aussi influencer le cheminement d'orientation des élèves, de trois façons assez distinctes. Premièrement, les amis ont pu aider à la découverte de la vocation de certains élèves. Deuxièmement, il y a le cas des élèves qui, ne sachant pas quoi choisir, suivent le groupe d'amis. Enfin, la troisième façon, beaucoup plus fréquente, est celle qui fait que des amis plus âgés agissent comme des éclaireurs dans le cheminement scolaire. L'opinion de ces amis comptera pour beaucoup dans le choix de plusieurs élèves. Les amis informent alors leurs cadets sur la façon dont se vivent les options de sciences de la nature au deuxième cycle du secondaire, ou sur les cours de philosophie au collège. Ils décrivent l'atmosphère du collège ou de l'université, rectifient des informations ou corrigent des impressions qui pourraient se propager chez leurs cadets.

S'ajoutent aussi, comme facteurs d'influence, les expériences de travail et de loisir. Une quantité appréciable d'élèves possèdent, en effet, un emploi à temps partiel ; d'autres retournent aux études après une expérience de travail significative. Est-ce que le fait de travailler ainsi les aide dans leur cheminement d'orientation ? Les réponses des élèves amènent à décrire six situations différentes.

Premièrement, chez les élèves qui se destinent à la formation professionnelle, les expériences de travail pèseraient plus lourdement dans la balance, au regard du cheminement d'orientation, que chez les élèves de la formation générale. Ceci semble d'autant plus vrai et fréquent que le travail qu'ils accomplissent se rapproche souvent de la carrière envisagée. Dans le cas contraire, ces élèves semblent plus conscients qu'ils accumulent, sur le marché du travail, des expériences qu'ils pourront réinvestir à plus ou moins brève échéance.

Deuxièmement, il y a les quelques élèves de la formation générale qui travaillent dans le domaine où précisément ils comptent faire leur carrière. Le plus souvent, ils sont engagés dans l'entreprise d'un membre de la famille ou d'un proche. Pour la plupart, ce travail ne représente qu'un premier accompagnement ou un premier apprentissage dans un domaine familier.

Troisièmement, il n'y a qu'une faible quantité d'élèves en formation générale qui ont déclaré avoir identifié leur choix professionnel à partir d'une expérience de travail effectuée à l'extérieur de l'école. On peut citer le cas de cet étudiant, par exemple, dont l'emploi dans un camp de vacances a contribué à le sensibiliser à son domaine de carrière, soit la protection de l'environnement.

Quatrièmement, il y a la masse des élèves qui travaillent et qui n'établissent aucun lien entre ce travail et leur cheminement d'orientation. S'ils travaillent, c'est uniquement pour gagner de l'argent, ce qui leur permettra de faire des sorties ou de s'acheter les différents biens de consommation qu'ils convoitent.

Cinquièmement, certains élèves trouvent dans le travail qu'ils font une motivation supplémentaire à continuer leurs études. « S'il fallait que je fasse ça toute ma vie! C'est dur, c'est ennuyant et ça ne paye pas. Quand je pense à ce travail-là, ça me montre à quoi ça sert d'étudier. J'aime mieux aller à l'école plus longtemps et aller me chercher un bon emploi. »

Enfin, sixièmement, comme on l'a dit plus haut, l'expérience de travail a été déterminante pour nombre d'adultes qui retournent aux études. Eux aussi ont pu expérimenter des emplois aussi peu valorisants que peu rémunérateurs. Sur un marché de l'emploi souvent instable, ils ont pris conscience de la nécessité de parfaire leur formation, tout en apprenant à mieux connaître leurs goûts et leurs aptitudes. Ils sont maintenant prêts à s'orienter de façon plus sûre.

À côté des expériences de travail, il y a les expériences de loisir. C'est aussi un facteur qui influence le cheminement d'orientation et qui semble aller de pair avec un profil d'élèves plutôt décidés, dont le choix, assez spécifique, comporte souvent un aspect lié à la manipulation d'objets ou à des soins à prodiguer. On pense ici aux élèves dont les loisirs consistent à « jouer » dans des moteurs ou des appareils électroniques, à ceux qui présentent des talents dans les beaux-arts, à ceux qui s'occupent de biologie et d'animaux, à ceux qui bricolent et qui décorent ou à ceux qui pratiquent un sport de façon soutenue. Pour plusieurs de ces élèves, ces activités prennent souvent une place aussi importante que les apprentissages formels réalisés à l'école, dans la représentation qu'ils se font de leur avenir [illegible].

Les caractéristiques liées à l'emploi semblent influencer certains élèves qui se disent plus réalistes et, de manière importante, les élèves qui se destinent au diplôme d'études professionnelles (DEP).

Particulièrement dans certains groupes rencontrés, tels les raccrocheurs, le manque de ressources financières a pu également jouer un rôle important dans le cheminement d'orientation. Lorsqu'on demeure loin des écoles et que les transports sont peu organisés, cela entraîne nécessairement des coûts qui ne sont pas tous couverts par l'aide aux élèves. Et l'effort supplémentaire qui est demandé n'est malheureusement pas à la portée de toutes les bourses. Les élèves inscrits à l'enseignement professionnel au secondaire et qui doivent suivre leurs cours loin de leur région trouvent curieux que leurs collègues du même âge inscrits au cégep bénéficient d'une aide supérieure à celle qui leur est accordée.

Aux facteurs personnels et socioculturels s'ajoutent *les facteurs scolaires*. Les élèves sont très volubiles lorsqu'il est question de ces facteurs qui, indépendamment de leur importance relative dans le cheminement scolaire et professionnel, sont très présents dans leur vie. Ce sont principalement les facteurs suivants qui sont en cause : le régime pédagogique et ses composantes, les intervenants, le rendement scolaire, les activités parascolaires et la difficulté anticipée.

D'abord le *régime pédagogique*. Très peu d'élèves semblent conscients — est-ce dû à leur jeune âge, à une information scolaire inadéquate, au morcellement des matières ou à quelque autre cause ? — que le régime pédagogique comporte des objectifs généraux de formation et d'exploration. En effet, les élèves traversent le secondaire en expérimentant certaines matières, sans nécessairement réaliser les objectifs d'ensemble de cette formation et, conséquemment, sans en prendre une nette conscience. Ils ont l'impres-

sion d'expérimenter, certes, ou de tester des choses, mais d'une manière plus spécifique et plus « pointue ». Dans leur perception, chacun des cours a une fonction spécialisée et il ne rejoint pas les autres dans la constitution d'un ensemble plus englobant. Ainsi, la géographie se fait au cours de géographie, de la même façon que l'histoire s'apprend au cours d'histoire. Il est indéniable, cependant, que les matières, prises isolément ou en blocs restreints — arts, sciences humaines, sciences de la nature, par exemple —, influencent les choix scolaires et professionnels de plusieurs élèves. Les matières sont au moins des portes ouvertes sur des aspects de la réalité et les élèves y ont aussi une occasion de vérifier leurs aptitudes, leurs goûts et leurs aspirations. Les mentions les plus fréquentes, en ce qui a trait aux matières qui ont le plus influencé le cheminement d'orientation, concernent celles des sciences de la nature, que ce soit dans un sens attractif ou dans un sens répulsif. La mathématique, à cause de la place qu'elle occupe dans le régime pédagogique, a aussi souvent été mentionnée. Les autres matières mentionnées par les élèves sont principalement celles des arts et des métiers.

Les personnes qui interviennent dans les écoles sont aussi autant de modèles professionnels qui font partie de l'environnement immédiat des élèves. Les enseignants, les animateurs, les conseillers d'orientation, les psychologues, les secrétaires, le personnel de soutien, l'éducateur spécialisé, l'infirmière, le directeur : tous travaillent au vu et au su des élèves. De ce fait, les professions qu'exercent ces personnes comptent souvent parmi les quelques professions sur lesquelles les élèves ont une idée assez précise. Un enseignant apprécié, dont on a jugé qu'il « avait le tour », sera souvent cité pour expliquer le choix de la carrière d'enseignant. Il a été possible d'observer des groupes d'élèves dont le choix de carrière était spécifiquement lié à l'enseignement stimulant d'un enseignant particulièrement apprécié. Ce phénomène ne semble pas circonscrit à certaines matières en particulier. On en retrouve des exemples dans presque toutes les disciplines. Et on le retrouve aussi, par exemple, avec l'animateur de pastorale ou l'éducateur spécialisé.

Le *rendement scolaire* sert aussi de révélateur des aptitudes. À travers les multiples facteurs qui influencent les aspirations de l'élève, le rendement scolaire s'avère même souvent déterminant. Un rendement faible peut fermer des portes ou faire réaliser à l'élève les limites de son potentiel. Un rendement fort ouvre des portes, consolide la confiance en soi de l'élève et constitue un gage de succès pour les étapes ultérieures. De fait, l'importance du rendement scolaire fait largement partie du discours des élèves. Ils sont conscients que les résultats scolaires servent à les départager. Ils formulent aussi la critique que, pour certains professionnels de l'orientation, toute l'attention est centrée sur ces résultats, sans qu'on se préoccupe des autres composantes du choix de carrière.

Les *activités parascolaires* contribuent également au cheminement scolaire et professionnel. Elles permettent aux élèves de mieux se connaître en expérimentant certaines activités de loisirs, où ils pourront développer la confiance en soi et des habiletés sociales, sportives ou culturelles. En ce sens, les activités parascolaires aident indirectement au choix de carrière. Certains élèves le reconnaissent nettement. Mais là où leur influence est notoire, c'est lorsqu'elles permettent à des élèves de s'exprimer dans un domaine que l'école touche plus ou moins dans ses programmes formels. Un cas typique d'une telle influence : l'« harmonie » de l'école, qui fait découvrir à certains élèves que la musique peut constituer leur choix professionnel.

Les *difficultés scolaires appréhendées* au collège, un endroit où les études sont encore plus difficiles, semblent jouer un rôle déterminant dans le choix de certains élèves de poursuivre ou non au palier collégial. Parmi les matières qui suscitent le plus d'appréhension, on retrouve en bonne place des matières obligatoires, comme le français ou la philosophie, et certaines matières de concentration, dont celles des sciences de la nature. La crainte de ne pas pouvoir réussir les matières obligatoires amène même certains élèves à abandonner l'idée de poursuivre leurs études au cégep. Les raisons qui sont invoquées par ces élèves concernent leur perception des lectures et des travaux à faire et leur difficulté à lire et à écrire.

1.1.4 Les services et les modalités d'aide à l'orientation

L'école offre des services, des cours et des activités, dans le but d'aider les élèves à choisir leur orientation scolaire et professionnelle. Dans cette quatrième partie, on rapporte les perceptions des élèves au regard des services et des modalités mises en place pour les aider dans leur choix. Il sera respectivement traité des points suivants : le service d'orientation, les cours d'éducation au choix de carrière et les activités et services connexes.

Le *service d'orientation* semble réellement répondre à un besoin, si l'on se fie aux propos des élèves, aux attentes qu'ils expriment et aux difficultés qu'ils disent vivre en ce qui a trait à leur orientation. Le service d'orientation, cependant, n'est pas fréquenté par tous les élèves. Selon la politique appliquée — intervention individuelle ou intervention de groupe, rencontres libres ou rencontres obligatoires — et le rapport conseiller/élèves, on note une diversité dans la proportion d'élèves qui le consultent. Il semble qu'on puisse affirmer que de 20 à 40 % des élèves

ont recours aux services d'orientation et d'une manière qui n'est pas uniforme dans le temps. Les propos des élèves font ressortir deux types bien marqués de situations : celles que l'on décrie et celles que l'on apprécie.

Les élèves déplorent un certain nombre de situations. Ainsi, à plusieurs endroits, ils se sont plaints des délais trop longs avant d'avoir une consultation. Un rendez-vous éloigné dans le temps donne à l'élève l'impression qu'on ne répond pas à son besoin au moment opportun. De même, la durée limitée des entrevues est parfois un point de récrimination pour les élèves. Les élèves parlent d'entrevues d'une durée trop courte. Ils parlent aussi d'entrevues qui se déroulent assez rondement. Le conseiller ouvre souvent le dossier de l'élève, regarde ses résultats scolaires et lui indique alors quelles sont les avenues qui lui sont encore ouvertes. À partir de là, le conseiller suggère le cheminement scolaire qui semble convenir. Il répond brièvement aux questions, en remettant des dépliants auxquels il invite l'élève à se référer. L'élève ressent alors durement l'absence de relation véritable, d'écoute et de compréhension, qui malheureusement caractérise encore trop ce genre d'entrevues.

À certains endroits, les élèves ont aussi parlé de la limitation du nombre d'entrevues : bien souvent, il y en a une seule par élève. Cela accentue la pression exercée sur cette seule entrevue et rend le climat moins propice à un véritable dialogue. Chez ceux qui auraient eu besoin d'entrevues supplémentaires, il reste un sentiment d'insécurité et l'impression d'avoir été « laissés seuls avec eux-mêmes ».

Lorsque le conseiller ne prend pas le temps de situer l'élève au regard de la consultation qu'il entreprend, aux limites de celle-ci et aux résultats qu'on peut en attendre, il s'expose à la déception de celui dont les attentes sont irréalistes. Certains élèves s'attendent, en effet, à ce que le conseiller ait réponse à tout dans les moindres détails. D'autres espèrent que leurs inquiétudes devant l'avenir seront calmées une fois pour toutes, après leur visite chez le conseiller.

Mais, une fois déplorées certaines situations, il est remarquable de constater comment l'action du conseiller d'orientation a pu être appréciée chez des élèves qui, peut-être un peu plus assurés de leur cheminement professionnel, étaient près d'une décision que les conseillers les ont aidés à prendre. Cela a pu être observé, par exemple, chez certains élèves du secteur professionnel et chez certains raccrocheurs « décidés ». Le conseiller attentif, dynamique, qui participe à la détermination d'un choix satisfaisant, qui aide dans la démarche, qui décrit de façon précise ce qui attend l'élève, qui l'encourage et s'enquiert de son bien-être après coup, mérite la considération : « Quand tu vas voir un conseiller, dit un élève, il faut que tu aies un bout de chemin de fait, sinon il ne pourra pas t'aider. Il faut que tu arrives là avec deux ou trois idées. Ce n'est pas réaliste de penser qu'un conseiller va pouvoir te faire choisir entre cent métiers. Il ne peut pas décider pour toi, mais il peut, comme son nom l'indique, te conseiller. »

Dans les groupes où l'on notait une nette satisfaction à l'égard de l'action du conseiller, on pouvait déceler certaines caractéristiques. Ainsi, les délais avant d'obtenir un rendez-vous étaient relativement courts. De même, le nombre d'entrevues ne semblait pas limité. La pression semblait alors inexistante et la disponibilité des conseillers était vue comme facilitante et sécurisante à la fois.

Il a semblé remarquable aux élèves que certains conseillers prennent le temps d'expliquer leur rôle, la nature et les limites de leur action. Ces mêmes conseillers semblent aussi avoir pour caractéristique de responsabiliser les élèves. Les élèves disaient alors clairement que c'était eux et non le conseiller qui choisissaient, mais qu'ils pouvaient de toute évidence compter sur son aide. De tels conseillers prennent le temps d'aller au fond des choses. Ils écoutent. Ils discutent. Ils commencent par respecter les goûts et les intérêts, pour ensuite vérifier les aptitudes et tenir compte des contraintes de la réalité. Ces conseillers ont pris le temps d'analyser les résultats des tests avec les élèves et d'en faire une interprétation. Ils n'ont pas laissé les élèves seuls avec une documentation écrite. Certains ont même pu, dans certains cas, jouer des rôles reliés au modèle parental.

Il existe aussi un cours qui vise à aider les élèves dans leur cheminement d'orientation : c'est le *cours d'éducation au choix de carrière (ECC)*. Son objectif global se lit comme suit : « Ce programme, tout en intégrant dans une démarche d'éducation psychologique au choix certains aspects importants du développement vocationnel, vise à habiliter l'élève à faire des choix éclairés d'éducation et de formation professionnelle, choix congruents par rapport à lui-même et réalistes par rapport au marché du travail, le tout dans une perspective de réalisation de soi[6] ». La méthode pédagogique privilégiée est celle de la « pédagogie expérientielle », une méthode active qui met l'élève en situation et qui cherche à lui faire tirer profit de son expérience.

Il y a quelques années, ce cours se donnait de la p[illegible]ère à la cinquième année du secondaire. En pre[illegible]ère et deuxième années du secondaire, les élèves exp[illegible]raient les diverses composantes de leur identité et de l'environnement scolaire et professionnel ; en troisième secondaire, ils devaient cristalliser dans la formulation d'une orientation générale les multiples éléments de connaissance découverts lors de leur

6. MEQ, *Programme d'études. Secondaire. Éducation au choix de carrière*, Québec, 1981, p. 14.

exploration ; en quatrième secondaire, ils avaient à spécifier leurs références quant à leur avenir professionnel ; et en cinquième secondaire, ils devaient réaliser les décisions prises antérieurement en prévoyant toutes les étapes de matérialisation. Maintenant, ce cours ne se donne que de la troisième à la cinquième année du secondaire. Les élèves rencontrés appartiennent, pour la plupart, à la génération qui a suivi la séquence de la première à la cinquième année du secondaire.

À travers les entrevues réalisées, il a été possible d'observer des phénomènes qui semblent être des effets positifs du cours d'éducation au choix de carrière. Mentionnons-en quelques-uns : nombre d'élèves semblent avoir une bonne connaissance du système scolaire ; ils reconnaissent d'emblée l'importance de la formation et de la scolarisation dans la poursuite d'une vie réussie ; ils démontrent une assez bonne connaissance des caractéristiques des emplois ; ils peuvent discuter des principaux paramètres — goûts, intérêts, aptitudes, aspirations, contraintes de l'environnement scolaire ou social — dont il faut tenir compte lors du choix d'une carrière ; enfin, ils ont en main certains outils de connaissance de soi, susceptibles de les aider à faire un choix éclairé.

Par ailleurs, les élèves ont été nombreux à formuler des critiques au sujet du cours d'éducation au choix de carrière. D'abord, ils considèrent que les enseignants qui ont la charge de ces cours manquent souvent de formation ou ne sont carrément pas à leur place. Ils parlent aussi de ce cours comme d'un cours qui se répète d'année en année et qui partage beaucoup d'activités et de sujets communs avec d'autres cours, tels les cours de formation personnelle et sociale ou les cours de morale.

Quoique ce cours soit censé se donner de façon dynamique et expérientielle, plusieurs élèves le perçoivent comme ennuyeux, sans vie et trop livresque. Il est aussi vu par plusieurs élèves comme une matière, au même titre que les autres. Les élèves y font les exercices prescrits sans établir de liens avec ce qu'ils vivent et certains vont même jusqu'à dire qu'une demi-heure d'étude avant l'« examen » est suffisante pour passer.

Certains élèves se plaignent aussi du fait que ce cours est trop axé sur la connaissance de soi et pas suffisamment sur la connaissance du marché du travail. Dans leur esprit, la connaissance du marché du travail est le chemin qui conduit le plus rapidement à la maturation du choix. En particulier pour les élèves qui se destinent au DEP, le temps presse d'examiner ce que peut offrir le marché du travail. Ils disent, cependant, qu'ils ont apprécié apprendre à faire un curriculum vitae et à remplir des demandes d'emploi.

Pour les élèves décidés, entendre parler de choix autres que les leurs les intéresse peu ; pour les indécis, le besoin d'explorer plusieurs métiers ou professions est encore fort. Il y a là un dilemme pour le cours d'éducation au choix de carrière. Le fait est fondamental : les élèves ne sont pas tous rendus au même point dans leur cheminement d'orientation. Malgré cette disparité, ils expriment presque tous le souhait d'entendre parler des carrières par ceux qui les vivent et qui sont ainsi capables de répondre à leurs interrogations.

Service d'orientation, cours d'éducation au choix de carrière, mais aussi *activités et services connexes*. Les banques informatisées d'aide au choix de carrière — REPERE, CHOIX —, les centres de documentation, les expos-carrières, les visites au collège ou en industrie, les conférences : ce sont là d'autres services ou activités mis en place par l'école pour l'aide au choix de la carrière et au sujet desquels les élèves se sont exprimés.

On n'a entendu que des appréciations positives au sujet des banques informatisées d'aide au choix de carrière. Les élèves qui les ont utilisées ont apprécié ces outils, qu'ils peuvent interroger de façon interactive lors de temps libres et qui fonctionnent à leur rythme, et ce, aussi souvent qu'ils en ressentent le besoin. L'information que ces systèmes apportent est considérée comme très utile par les élèves. Il semblerait même qu'on atteigne un haut niveau d'efficacité lorsqu'un intervenant est sur place et accompagne, de façon plus ou moins formelle, les élèves dans leur recherche.

La documentation vidéo semble être une ressource tout aussi intéressante pour les élèves qui en sont au début de leur phase d'exploration, si l'on en croit ceux qui l'ont utilisée : « Ça peut t'aider à te faire une idée si tu n'en as pas. » La documentation écrite semble plutôt convenir à ceux qui sont près d'une décision et qui ont besoin d'information factuelle sur les établissements ou encore sur les concentrations ou les options qu'ils envisagent.

Beaucoup d'élèves du professionnel ont reconnu la part importante jouée par les expos-carrières dans leur cheminement d'orientation. Les expos-carrières sont ces expositions dans lesquelles des intervenants de l'extérieur, installés dans des kiosques, viennent à l'école pour promouvoir des carrières. Ce que semblent apprécier les élèves lors de ces expositions, c'est le fait de discuter avec les personnes qui exercent le métier envisagé, d'explorer avec elles et de pouvoir leur poser les vraies questions et obtenir les réponses appropriées.

Les visites en industrie jouent un peu le même rôle que les expos-carrières, sauf que, organisées pour des groupes, elles semblent obtenir un peu moins la faveur des élèves. Par contre, les visites au cégep, où les élèves ont l'occasion de voir ce qui se passe et d'interroger des élèves et des enseignants, semblent être très

en vogue. D'une façon générale, les élèves apprécient aussi les conférences où un intervenant vient dans la classe parler de la profession qu'il exerce ou des études qu'il poursuit. Ce genre de conférence permet, en effet, aux élèves de se faire une image « vivante » de la profession ou du domaine d'études dont il est question.

1.2 L'étape déterminante du cégep

Cette deuxième section du chapitre premier a, elle aussi, été écrite à partir du témoignage des élèves[5]. Nous la présentons comme le reflet le plus fidèle possible des perceptions qu'ils ont exprimées. Malgré la diversité des collèges, des programmes et des services, il semble tout de même possible de dégager de l'enquête une première caractérisation des situations et des cheminements scolaires et professionnels des élèves. La section comprend trois parties : la première évoque les situations différentes à l'entrée et l'évolution d'une session à l'autre ; la deuxième décrit des cheminements typiques ; la troisième dégage les facteurs qui ont paru influencer les choix des élèves.

1.2.1 L'évolution d'une session à l'autre

On observe, évidemment, des *situations différentes à l'entrée* au cégep. Les études qu'ils entreprennent au cégep constituent, pour certains élèves, la dernière phase de réalisation de leur choix professionnel. Le programme qu'ils ont choisi, au cours de la 5e année du secondaire, s'inscrit en tous points dans le cheminement menant à la profession qu'ils souhaitent exercer. Pour ces élèves décidés, la question de l'orientation ne se pose pas tellement, à moins d'une interférence imprévue. Pour d'autres, cependant, c'est la démarche en entonnoir qui se poursuit. C'est avec bon espoir qu'ils espèrent parvenir à se former, à l'intérieur des possibilités que leur offre le choix qu'ils ont fait, dans la profession qui les satisfera. Pour d'autres, aussi, c'est le « mariage à l'essai » avec un programme qu'ils n'ont pas véritablement choisi par goût. Ce pouvait être pour suivre les amis. Le programme choisi pouvait aussi constituer une porte d'entrée et on comptait l'abandonner une fois le seuil franchi. Ce pouvait être un deuxième choix... Enfin, pour quelques élèves, le cégep semble être soit un centre d'études où l'on vient parfaire sa culture, avant de s'orienter vraiment, soit un milieu où l'une des règles de survie consiste à échapper au couperet de l'article 33 du régime pédagogique[6]. On rencontre aussi des adultes qui retournent aux études pour parfaire leur compétence dans leur domaine d'emploi ou se recycler dans un autre domaine.

Il semble que toutes les sessions que vivent les élèves au collège n'aient pas la même importance du point de vue de leur cheminement d'orientation. La *première session* est sans conteste des plus importante de ce point de vue, et ce, qu'on soit un élève décidé ou indécis, du secteur technique ou du secteur préuniversitaire. La première session en est d'abord une d'adaptation à sa nouvelle condition étudiante et d'intégration à son nouveau milieu. Cette session comporte, en plus des apprentissages reliés aux matières scolaires, d'autres apprentissages d'ordre institutionnel et social. Une intégration manquée peut peser lourd dans la balance du cheminement ultérieur des élèves. Pour certains, l'équilibre peut être rompu et cela peut constituer le point de départ d'un cheminement erratique composé de changements de programmes en série. On peut citer des exemples d'élèves qui éprouvent quelques difficultés : ceux pour qui la marche à franchir entre le secondaire et le cégep était vraiment trop haute ; ceux qui n'ont pu se prendre en main dans le contexte d'un encadrement plus relâché au cégep ; ceux qui ont mal supporté la solitude dans un milieu nouveau et étranger.

De telles difficultés suscitent un questionnement au regard de l'orientation. Elles rendent les élèves susceptibles d'accomplir des gestes qui vont du retour au secondaire à l'abandon pur et simple des études, en passant par un changement de secteur de formation ou de programme.

Le premier contact avec le programme de son choix peut aussi être source de désillusion lorsque ce choix a été fait à distance, effectué pratiquement au hasard ou à partir d'une information incomplète. De même, dès la rentrée, certains élèves cherchent à changer le « programme bidon » par lequel, usant de tactique, ils ont accédé au collège, pour celui qui représente vraiment leur premier choix. Certains élèves, acceptés sur la base de leur deuxième choix, feront ainsi preuve de ténacité et chercheront à intégrer les rangs du programme auquel ils désiraient être admis au départ.

Avec la *deuxième session*, survient une vague importante de modifications, qui résulte des événements vécus en première session. On assiste alors à

5. Au collégial, l'équipe de recherche a réalisé dix-sept entrevues auprès de douze groupes totalisant 163 élèves. Les douze groupes rencontrés se répartissent ainsi : quatre groupes de formation générale, dont deux de première année (sciences de la nature et sciences humaines) et deux de deuxième année (sciences de la nature et sciences humaines) et deux formation professionnelle, dont un de première année (tourisme) et six de troisième année (techniques infirmières et administratives, techniques de garderie, de l'informatique et de l'aménagement du territoire et électrotechnique). Comme ce fut le cas au secondaire, les élèves étaient invités à parler de leur situation d'orientation actuelle, des facteurs qui ont fait qu'ils en sont rendus là, du rôle de l'école dans leur cheminement d'orientation et des améliorations qu'ils proposent au regard de l'orientation.

6. L'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial stipule qu'« un étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit doit être autorisé par le collège pour s'inscrire à la session suivante ».

l'officialisation des abandons et à des changements de programme. Pour la majorité des élèves, cependant, la deuxième session se déroule à l'intérieur du même programme mais, cette fois, sans l'investissement que demande l'adaptation au collège. Les élèves semblent consacrer cette période principalement à la poursuite de leurs études dans le champ initialement choisi. À la fin de cette session, ils auront une année d'expérience au cégep et ils pourront en tirer profit pour leur cheminement scolaire et professionnel. Les élèves de sciences humaines disposent alors de l'information qui leur manquait, concernant certaines disciplines de leur concentration. Les élèves incités à s'inscrire en sciences de la nature pour se garder des portes ouvertes — majoritairement des élèves indécis présentant un bon rendement scolaire — ont pu explorer et acquérir un peu plus de maturité. Les élèves du secteur technique ont aussi une idée beaucoup plus précise de la profession qu'ils ont choisie. Enfin, pour d'autres élèves, la situation précaire de la première session ne s'est pas améliorée au cours de la deuxième session. L'expérience de cette première année de collège qui se termine, combinée à la maturité accrue des élèves, amènera beaucoup d'entre eux à faire leur bilan et à réfléchir plus sérieusement sur leur orientation. Au retour, certains changeront de programme. D'autres ne reviendront pas, tout simplement.

Dans le *secteur préuniversitaire*, les *troisième et quatrième sessions* sont vraiment occasions de choix pour les élèves indécis. Déjà, on pressent l'université. Pour les élèves inscrits en sciences de la nature, par exemple, la question devient la suivante : « Laquelle des sciences privilégier ? ou quel type de « génie ? » Pour ceux qui sont inscrits en sciences humaines, la question se pose aussi : « Psycho- éducation ou psychologie ? anthropologie ou sociologie ? » Et bien d'autres choix sont possibles, mais qui pourront exiger, étant donné l'heure tardive, l'ajout de certains cours requis comme cours préalables par l'université.

Dans le *secteur technique*, les *troisième et quatrième sessions* ne sont pas vécues de façon aussi fébrile. Les élèves font preuve de plus de stabilité et les bifurcations semblent être attribuables à des facteurs scolaires ou sociaux. Malgré tout, la *troisième année* sera déterminante. Assez souvent, elle comporte des stages en milieu de travail, où les élèves auront une bonne indication de satisfaction au travail. Pour plusieurs, cette année s'accompagne de demandes d'emplois et d'une estimation des chances de travailler après la réussite du diplôme d'études collégiales. La prévision de l'absence d'ouverture dans un secteur d'emploi pousse aussi des élèves à envisager des solutions de rechange. Et certains envisagent alors de poursuivre au palier universitaire.

1.2.2 Des cheminements typiques

On présente ici, sur la base des témoignages recueillis, quelques cheminements typiques. On les nomme ainsi : les élèves décidés, les élèves qui précisent leur choix, les élèves qui explorent et les élèves qui subissent.

Les *élèves décidés* quant à leur avenir professionnel arrivent généralement au collège bien renseignés. Et souvent, ils arrivent aussi au collège de leur choix, celui qui leur semble offrir la meilleure formation technique dans le domaine choisi ou qui maximise leurs chances d'entrer à l'université dans le programme visé. Et quand leur domaine est contingenté, ils ne manquent pas non plus d'esprit de compétition. Pour eux, une réorientation est plutôt interprétée comme un échec, spécialement si c'est le rendement scolaire qui l'exige. Ces élèves font preuve d'engagement, aiment ce qu'ils font et semblent pouvoir réaliser leur potentiel artistique, social, culturel ou technique par l'entremise du programme choisi.

D'autres élèves sont en phase de précision de leur choix professionnel. Chez plusieurs, en effet, le choix professionnel n'est pas encore fixé, mais le domaine dans lequel il s'effectuera est quand même assez bien délimité. On retrouve ici les élèves dont le choix était surtout un choix scolaire : sciences humaines ou sciences de la nature, par exemple. Ces élèves considèrent qu'il est normal que, en raison de l'âge précoce et du manque d'expérience et d'information en 5e secondaire, on ne sache pas exactement quelle profession on exercera plus tard. Le fait d'avoir pu identifier alors un domaine d'études constitue une étape qu'il est déjà satisfaisant d'avoir franchie. « Bien peu de gens peuvent affirmer qu'ils savent à seize ans ce qu'ils feront exactement plus tard », dit un élève.

L'indécision n'est pas vécue de façon angoissante par ces élèves. Ceux-ci considèrent qu'il est nécessaire d'attendre d'avoir l'expérience et l'information qu'apportera le passage au collège avant de se décider. Ils ont confiance que, plus mûrs et mieux informés, ils parviendront à « spécifier » de façon assez précise leur choix professionnel. Une telle spécification peut se faire à l'intérieur d'un bloc de techniques connexes, d'un même domaine technique ou d'une concentration, par exemple. En première année, les élèves qui procèdent à une telle précision de leur choix sont réceptifs et éveillés, ils emmagasinent de l'information, questionnent et organisent leur choix de cours de façon à tester certains intérêts. Ceux qui, dans le secteur préuniversitaire, n'auront pas encore réussi à spécifier leur choix en quatrième session risquent d'arriver à l'université de la même façon qu'ils sont arrivés au collège : dans l'indécision.

Malgré le fait qu'ils soient souvent inscrits dans des programmes qui conduisent à certaines professions, les *élèves qui explorent* n'ont pas encore identifié de façon ferme la profession ni même le domaine dans lequel ils comptent au moins commencer leur vie professionnelle. On retrouve ici des élèves talentueux, mais indécis, qui ont choisi de conserver toutes les portes ouvertes en s'inscrivant en sciences de la nature. Tout en testant le domaine des sciences de la nature, ils gardent un œil ouvert sur ce qui se passe alentour. Les cours complémentaires, les discussions avec les amis, les échanges avec les enseignants, l'observation, la consultation en orientation sont autant de sources sur lesquelles ils comptent pour obtenir l'information qui devrait les aider à préciser leur choix. Ces élèves, qui abordent ainsi le domaine des sciences de la nature, ne semblent pas présenter la même motivation que les élèves décidés ou ceux à qui il ne reste qu'à préciser leur choix à l'intérieur d'un domaine. Ils risquent donc de se retrouver avec d'assez bons résultats, mais qui se révèlent insuffisants pour accéder aux options contingentées de l'université. Le choix des sciences de la nature pour se garder des portes ouvertes semble un choix précaire s'il n'est pas appuyé par d'autres facteurs, comme la tradition scientifique de la famille.

Il y a aussi des *élèves qui essaient*, purement et simplement. Chez eux, le choix qui les a amenés au collège semble plutôt chancelant. Pour une raison ou pour une autre — aptitudes insuffisantes au regard du programme choisi, programme choisi pour suivre le groupe d'amis, programme choisi un peu au hasard, mauvaise information — leur choix semble plus ou moins bien fondé. Le choix de ces élèves risque donc, très tôt, de s'avérer précaire. Ils ont de bonnes chances de faire partie de cette population qui vit les difficultés de la première session. Ils n'hésiteront pas à demander un changement de programme, lorsque surviendront les premières difficultés. Leur démarche manque malheureusement de profondeur.

Il y a, en outre, des *élèves qui subissent l'orientation*. Ces derniers ont démontré un certain fatalisme face à leur choix d'orientation. Ils donnent l'impression d'avoir été « parqués » à l'intérieur d'une concentration, qu'ils ne peuvent pas y faire grand-chose et qu'il est difficile de penser qu'il pourrait en être autrement. On dirait que ces élèves ont de la difficulté soit à s'imaginer autrement, soit à se projeter dans l'avenir. Pour l'immédiat, ils ont un programme d'activités qu'ils s'affairent à remplir. Ils ne semblent pas pouvoir se situer autrement. L'état dans lequel ils se trouvent semble échapper à leur contrôle. Viendra pourtant un jour l'échéance du choix.

Il faut ajouter à toutes ces formes de cheminement quelques démarches marginales, mais néanmoins significatives : celles des élèves indifférents, de ceux qui bifurquent ou sont placés en cours d'appoint, par exemple, et dont on a déjà dit un mot en parlant des élèves du secondaire.

1.2.3 Les facteurs d'influence

Pour justifier leur choix, les élèves du collège font référence à des facteurs semblables à ceux qu'ont évoqués les élèves du secondaire. On note cependant noter des différences entre les propos des élèves des deux ordres d'enseignement. On passe ici en revue les similarités et les différences observées entre ces deux populations d'élèves, en traitant, à tour de rôle, des facteurs personnels, des facteurs socioculturels et des facteurs scolaires.

Les *facteurs personnels* les plus importants pour les élèves du secondaire — goûts, intérêts, aptitudes, confiance en soi, aspirations — conservent leur prépondérance dans l'opinion des élèves du cégep. Toutefois, cette prépondérance accordée aux facteurs personnels apparaît de façon moins nette au regard d'une prise de conscience plus aiguë des facteurs socioculturels et scolaires. Les élèves, principalement les plus décidés, paraissent maintenant plus aptes à conjuguer avec les réalités du monde ambiant des facteurs personnels qui semblaient flotter dans le vide au secondaire. Toutefois, les goûts, les intérêts et les aspirations semblent être encore l'objet de questionnement de la part d'un grand nombre d'élèves, principalement dans le secteur préuniversitaire. Par ailleurs, les résultats scolaires ont davantage révélé les aptitudes. Et on commence à voir apparaître des facteurs qui révèlent un ordre de valeurs plus large : participer à l'instauration de la justice sociale, contribuer à la protection de l'environnement, jouer le rôle important de tel corps d'emploi, par exemple.

Les élèves du cégep, comme leurs cadets du secondaire, ont aussi fait mention des *facteurs socioculturels*. Mais les choses se passent un peu comme si l'influence de certains de ces facteurs avait été intégrée à leur expérience personnelle. Ainsi, la perception de la famille et des amis, en tant que facteurs d'influence des choix d'orientation, semble avoir beaucoup évolué. La famille influence les élèves, mais d'une façon plus lointaine, et surtout par les valeurs et les habitudes déjà transmises. Face à l'influence des parents, les élèves semblent avoir pris, au cégep, une distance significative. Et l'influence des amis apparaît beaucoup moins importante que ce qu'elle était au secondaire. Les élèves ont paru beaucoup plus indépendants et très peu d'entre eux ont admis être actuellement influencés par leurs amis dans la détermination de leur choix d'orientation.

Les élèves tendent aussi à accorder une importance plus grande aux caractéristiques de l'emploi visé. Les considérations concernant les débouchés, les conditions de travail et la rémunération sont revenues plus

souvent chez les cégépiens que chez les élèves du secondaire. Dans la même veine, les conditions socio-économiques et géographiques dans lesquelles ils auront à poursuivre leurs études deviennent importantes. Des situations financières difficiles sont susceptibles de limiter la durée souhaitée des études. Quelques élèves ont même admis avoir abandonné l'idée de poursuivre à l'université, en raison de ressources financières trop limitées ou de l'éloignement du domicile familial rendu nécessaire. Par ailleurs, quelques élèves ont rapporté avoir volontairement recherché cet éloignement dans leur choix de l'établissement d'enseignement collégial.

La mention des expériences de travail est venue principalement des élèves du secteur de l'enseignement technique ainsi que des élèves qui se destinaient au domaine de l'éducation, tandis que des élèves en technique du tourisme, par exemple, ont affirmé que leurs voyages et leurs loisirs avaient contribué à leur cheminement.

Des *facteurs scolaires* qui sont revenus le plus souvent comme éléments pouvant influencer le choix des élèves au cégep, on note : les cours complémentaires, le rendement scolaire, la relation avec les enseignants et les services d'orientation.

Comme on l'a vu dans la section traitant des cheminements des élèves, les études collégiales sont souvent le moment où les élèves confirment, précisent ou même découvrent leur champ de concentration ou de spécialisation spécifique. Le curriculum comporte des cours complémentaires qui sont utilisés par plusieurs élèves à des fins d'exploration. Lors des entrevues, il n'a pas été rare d'entendre dire qu'un élève, peu sûr de la justesse de son choix ou carrément insatisfait, a changé de programme après avoir suivi un cours complémentaire qui l'a intéressé.

Le rendement scolaire est un autre facteur qui semble particulièrement important. S'il a contribué à tracer la voie de plusieurs élèves au secondaire, il continue d'influencer le cheminement au cégep. D'une part, il y a les élèves qui seront conduits à repenser leur orientation à la suite d'un faible rendement ou d'échecs répétés. D'autre part, il y a les élèves engagés dans la course à l'obtention des places disponibles dans les programmes universitaires fortement contingentés. L'indicateur de rendement scolaire, la « cote Z », se retrouve au centre des préoccupations de plusieurs élèves qui sont dans cette situation. Obtenir la meilleure « cote Z » constitue probablement l'objectif immédiat des études de ces élèves.

Une relation significative entre un enseignant et ses élèves constitue un autre facteur qui peut contribuer, de manière importante, au cheminement d'orientation des élèves. Un enseignant peut, par son action éducative, contribuer à éclairer les élèves, à les motiver, à leur faire apprécier un domaine du savoir. Il peut ainsi les prémunir contre des abandons prématurés ou des changements de programme irréfléchis. Certains élèves ont déclaré s'être inspirés d'un enseignant comme d'un modèle dans la détermination de leur choix professionnel.

Il semble que la demande de consultation des services d'orientation soit moins forte au collège qu'elle ne l'est au secondaire. Peu d'élèves, parmi ceux qu'on a rencontrés, avaient utilisé le service d'orientation. Les élèves du cégep semblent, d'une part, plus autonomes dans leurs démarches et, d'autre part, moins portés à rechercher l'approbation d'un conseiller. Pour plusieurs, les questions d'orientation se règlent donc plus par une démarche personnelle que par le recours aux services institutionnalisés.

Les conseillers d'orientation du cégep semblent bénéficier d'une assez bonne réputation auprès des élèves qui les ont consultés. On dit d'eux qu'ils sont « bien informés » et qu'ils « s'engagent dans les démarches ». Le rôle du conseiller et la portée de son action semblent mieux compris des élèves, au cégep. Et moins d'élèves semblent se présenter en consultation avec des attentes démesurées.

1.3 Le regard rétrospectif et critique des étudiants d'université

À l'université[7], plus qu'à tout autre ordre d'enseignement, la diversité rend difficiles les rapprochements entre les diverses situations observées. L'identification de cheminements types et de facteurs de choix communs se révélerait plutôt hasardeuse. D'autant plus que, contrairement à ce qui se passait pour les ordres d'enseignement antérieurs, on ne peut compter sur le témoignage rétrospectif d'étudiants parvenus à une étape ultérieure dans leurs études. On présente donc ici, en quelque sorte à la manière de monographies, des cheminements et des facteurs de choix relevés dans les divers groupes d'étudiants, selon qu'ils se rattachent au secteur des sciences humaines, à celui des sciences pures et appliquées ou à celui des arts. Il faut donc les recevoir et les interpréter comme des démarches observées au sein d'un secteur de savoir, n'excluant pas plus la possibilité d'en retrouver de différentes dans le même secteur que d'en observer de semblables dans d'autres secteurs.

1.3.1 En sciences humaines

En sciences humaines, les étudiants interviewés provenaient des programmes de communication

7. À l'université, l'équipe de recherche a rencontré huit groupes de première année. Ces groupes totalisaient 125 étudiants. Les groupes interrogés provenaient de six établissements. Pour ce qui est des programmes représentés, on retrouvait : comptabilité, enseignement au primaire, génie civil, mathématique, médecine, musique et sociologie.

(journalisme), de sciences comptables (comptabilité), de sciences de l'éducation (enseignement primaire) et de sciences sociales (sociologie). De façon générale, quelques-uns ont fixé leur choix au secondaire, voire au primaire. Mais, pour la plupart, c'est à la deuxième année du collège et bien souvent à la dernière minute que s'est dessiné le choix d'orientation. Pour certains, le choix suit une expérience de travail ou une formation universitaire prise dans un autre domaine.

Les facteurs invoqués pour expliquer les choix diffèrent d'un groupe à l'autre. Chez les étudiants de sciences comptables, par exemple, ces facteurs sont intimement liés au marché du travail. On retrouve chez plusieurs d'entre eux le goût de l'entrepreneuriat. Dans leur cheminement, la comptabilité s'avère un outil précieux. La préoccupation des débouchés et du salaire a été mentionnée par beaucoup d'étudiants, ainsi que les expériences de travail qui renforcent effectivement l'intérêt pour ce domaine. Pour certains, la relative stabilité de cette science et de ce domaine a joué dans la décision de s'y inscrire. Pour quelques autres, c'est l'environnement familial, où l'on gère des entreprises, qui a influencé le choix effectué.

Tous les étudiants rencontrés qui se destinent à l'enseignement au primaire ont en commun un grand intérêt pour les enfants. Certains ont vécu des expériences de travail à temps partiel qui les ont aidés à se décider : travail de moniteur ou d'animateur, cours de ski ou de natation, suppléance scolaire. Un bon souvenir de l'école primaire, et parfois d'un enseignant qu'on a aimé, a aussi joué chez certains.

Chez les étudiants en communication qu'on a pu rencontrer, l'influence la plus marquante semble avoir été, pour plusieurs, l'expérience parascolaire du journalisme étudiant. La plupart mentionnent avoir été encouragés par leurs parents, qui semblent avoir surtout désiré qu'ils continuent après le cégep, quel que soit finalement le programme choisi. On souligne, cependant, que l'influence de la famille était plus forte au moment du passage au cégep.

Enfin, pour les étudiants de sociologie qu'on a interviewés, le choix, souvent effectué sur le tard, était généralement motivé par un intérêt pour les grandes questions reliées à la culture, à la religion, à l'éducation et à la société dans son ensemble.

Moins de la moitié des étudiants rencontrés en sciences humaines sont parvenus à leur programme universitaire en suivant un cheminement continu d'options en sciences humaines, au secondaire et au cégep. Plusieurs avaient opté pour les sciences de la nature, toujours dans l'optique de se garder toutes les portes ouvertes.

Ces étudiants ont longuement discuté du préjugé qui accompagne, selon eux, le choix des sciences humaines. Ceux qui ont abandonné les sciences de la nature au profit des sciences humaines au cégep ne semblent pas l'avoir fait à cause d'échecs répétés, mais plutôt à la suite de la prise de conscience de leurs intérêts et de leurs goûts. Le changement d'orientation ne s'est toutefois pas effectué sans produire certains effets : surprise des pairs, impression de dévalorisation, discussions animées avec les parents. À tous ceux qui avaient présenté des résultats scolaires élevés, le conseiller d'orientation avait d'ailleurs conseillé de s'inscrire en sciences de la nature au cégep.

Plus de la moitié des étudiants interviewés ont, dès le secondaire, consulté un conseiller d'orientation, sans ressentir qu'ils avaient été vraiment aidés. D'après leurs dires, le conseiller « regardait les notes et te disait vers quel domaine te diriger ». Plusieurs étudiants avaient l'impression que le conseiller était plus ou moins au courant de ce qui se passe au cégep. Et ils trouvent que le service d'orientation est un service insuffisamment personnalisé et encore trop soumis aux impératifs de la mode et à l'arbitraire des stéréotypes. La majorité des étudiants considèrent que, à quinze ou seize ans, de toute manière, « c'est trop jeune pour faire un choix. Tu n'as pas d'expérience. Tu ne sais pas à quoi t'attendre. C'est pour ça que tu changes au cégep. Il faut être dans le bain pour le savoir ».

Les étudiants sont conscients que les débouchés d'emploi sont plutôt rares en plusieurs domaines des sciences humaines. Ils se préparent donc à un début de carrière plutôt lent et à la précarité dans l'emploi, même et souvent à la suite d'études de deuxième cycle. Cependant, ils entrevoient une recrudescence possible des emplois rattachés aux sciences humaines. De plus, ils considèrent que leur formation plus globale les prépare de façon appréciable à exercer des emplois d'avenir et à vivre la complexité des rapports sociaux d'une société postindustrielle.

1.3.2 En sciences pures ou appliquées

En sciences pures ou appliquées, les étudiants rencontrés sont inscrits à des programmes de génie (génie civil), d'études mathématiques (actuariat, mathématique, statistique) et de sciences de la santé (médecine).

Les cheminements des étudiants rencontrés en génie civil se répartissent de façon à peu près égale en trois types. Pour un premier tiers, l'idée de déboucher en génie apparaît vers la fin du secondaire. Pour un deuxième tiers, cette idée s'est précisée au cégep. Enfin, pour les autres, c'est un cheminement fait de ruptures : études en musique pour un, expérience de travail pour un autre, essai en médecine pour d'autres...

Pour une bonne moitié du groupe, c'est essentiellement la réussite en physique et en mathématique qui les a graduellement conduits vers leur présent choix d'orientation. Pour la plupart des autres, par contre,

ce sont ou bien des amis un peu plus âgés qui ont étudié en génie, ou bien les parents, voire des amis des parents, qui ont nettement influencé le choix. Ces étudiants sont convaincus de la disponibilité des débouchés, en particulier du fait de la priorité croissante accordée aux questions d'environnement. Cela dit, plusieurs rappellent que l'intérêt finalement découvert pour ce domaine du savoir passe avant même la considération des débouchés. Plusieurs rendent hommage à leurs professeurs de sciences du secondaire. Ces professeurs ont contribué à établir une base solide à partir de laquelle les étudiants ont élaboré leur cheminement scolaire et professionnel.

Pour leur part, tous les étudiants en actuariat, mathématique et statistique avaient choisi et complété leurs études collégiales en sciences pures ou appliquées. À l'entrée au cégep, certains étaient même décidés quant au programme de leur choix à l'université. Les autres ont précisé ce choix en cours de route au cégep.

Pour tous, la réussite en sciences pures ou appliquées et un goût particulier pour la mathématique ont contribué à leur choix de cette carrière scientifique. Certains proviennent de familles de scientifiques et considèrent qu'il est naturel pour eux de continuer dans cette voie. Certains reconnaissent, par ailleurs, que leurs dispositions personnelles les pousseraient davantage vers les sciences humaines, mais qu'ils préfèrent continuer en sciences pures et appliquées, à cause de la mauvaise réputation des sciences humaines. La plupart des étudiants inscrits en actuariat ont motivé leur choix par le désir de travailler rapidement dans des emplois prestigieux et payants, où les débouchés sont nombreux. Les étudiants qui choisissent la mathématique ou la statistique aiment l'une ou l'autre de ces disciplines dans laquelle ils réussissent bien. Certains auront encore à spécifier plus tard leur choix professionnel.

Dans le groupe d'étudiants en médecine, deux cheminements sont particulièrement visibles : le cheminement de ceux qui sont passés directement du cégep à la médecine et celui de ceux qui se sont donné une autre formation universitaire avant de commencer leurs études médicales.

Ceux qui réussissent à s'inscrire directement, à partir du collège, ont pris les options sciences au secondaire et ils y réussissaient bien. Pour la plupart, le cégep a été vécu sous le signe de l'étude sérieuse et des bonnes habitudes de travail. Chez ceux qui s'inscrivent après une première formation universitaire, on note le désir d'approfondir en médecine ce que l'on a appris en psychologie, par exemple. Mais, au fond, la médecine est toujours demeurée pour eux la profession recherchée.

Près de la moitié de ces étudiants ont consulté des conseillers d'orientation au secondaire. Pour certains, il s'agissait surtout de rencontres pour se faire confirmer le choix des sciences pures ou appliquées. Pour quelques autres, la consultation constituait encore une exploration de leurs goûts et de leurs aspirations, leurs aptitudes en sciences de la nature étant par ailleurs confirmées.

Tous les étudiants interviewés ont pris les options mathématique, physique et chimie au deuxième cycle du secondaire. Pour une bonne partie d'entre eux, ce choix leur a donné deux ans de plus pour décider de leur orientation. Pour plusieurs, la même stratégie a joué à l'arrivée au cégep. « Entrer au cégep en administration, c'est comme avoir déjà fait son choix, dit un étudiant, tandis que, dans la concentration en sciences de la nature, on peut reporter son choix à plus tard. »

1.3.3 En arts

En arts, le groupe de recherche a rencontré des étudiants inscrits en musique. Ils ont tous mentionné que les facteurs personnels — goûts, aptitudes, talents, aspirations — ont joué un rôle important dans la détermination de leur choix. Plusieurs ont même déclaré s'adonner à la musique depuis leur enfance. Les autres ont découvert la musique par l'entremise d'expériences de loisirs ou dans des activités parascolaires, au cours de leur adolescence. Les enseignants en musique ont bien souvent joué un rôle important dans l'orientation de ces étudiants. Tous affirment que des pressions sociales ont existé, visant à les éloigner d'un choix professionnel où il paraît difficile de gagner sa vie. Et ces pressions ont semblé plus fortes chez les étudiants qui n'ont pas, au sein de leur famille, de membres qui vivent de la musique.

L'opposition ressentie entre les facteurs personnels et les facteurs socio-économiques paraît avoir marqué le cheminement d'orientation de la plupart de ces étudiants. Cela a occasionné des détours — comme pour ces étudiants qui ont d'abord étudié en administration ou en psychologie — ou des périodes de travail avant l'inscription à l'université. Pour ces étudiants, la musique est plus qu'un domaine d'étude et un moyen de gagner sa vie : c'est une forme globale d'expression, voire un style de vie.

Certains étudiants ont consulté les services d'orientation. Ceux qui entretenaient des attentes de confirmation de leur choix ont été déçus. Dans l'ensemble, il paraît difficile pour les professionnels de l'orientation de conseiller les jeunes qui se destinent à la musique. Les conseillers semblent, de fait, ne pas trop connaître ce domaine. Et, à leur avis, les

débouchés, la sécurité d'emploi ou même la possibilité d'un salaire décent sont loin d'y être garantis.

1.4 Des messages que nous livrent les élèves et les étudiants

Une première analyse des perceptions des élèves et des étudiants au regard de leur cheminement scolaire et professionnel permet de dégager quelques grands messages. Ces messages concernent autant les cheminements de formation et d'orientation que les mécanismes du système scolaire, les influences socioculturelles, les services offerts et des suggestions pour l'avenir.

1.4.1 La scolarisation est importante

S'il est un point qui semble faire consensus chez les élèves et les étudiants, c'est bien l'importance accordée à la scolarisation. Personne ne songe à remettre en question ce qui semble être devenu une valeur partagée : poursuivre sa formation et sa scolarisation le plus longtemps possible. Élèves et étudiants reconnaissent d'emblée l'importance d'une solide formation que peut fournir « l'école[8] ».

« Tu n'as pas le choix. Si tu veux avancer, il te faut aller à l'école, au collège, à l'université. Ça n'a pas toujours été comme ça. Mon père a laissé l'école en cinquième année et ça ne l'a pas empêché de réussir. Mais, aujourd'hui, l'école est le moyen de se former, d'obtenir un emploi et de réussir dans la vie. »

Les raccrocheurs et les adultes qui retournent à l'école ont parlé des conditions difficiles dans lesquelles ils ont abandonné l'école. Mais s'ils y reviennent, malgré les efforts et les privations que cela peut exiger, c'est aussi parce qu'ils ont éprouvé d'autres difficultés majeures, dans la vie et dans le travail, et qu'ils croient aujourd'hui important, voire nécessaire, de poursuivre leur formation et leur scolarisation.

1.4.2 Le cheminement d'orientation est varié et exige maturation

C'est généralement en troisième secondaire que la préoccupation de l'orientation commence à s'exprimer sous la forme d'un questionnement explicite et articulé. Et pour beaucoup, elle demeurera présente jusqu'à la fin du cégep, parfois même jusqu'à l'université. Le cheminement d'orientation exige normalement des temps de maturation qu'une aide extérieure peut soutenir, mais dont aucune autorité, fût-elle scolaire, ne peut faire l'économie.

« Je crois qu'il faut penser souvent à son orientation pour pouvoir observer tout ce qui peut se rapporter à ce qu'on aimerait peut-être faire, emmagasiner toutes les données qui peuvent être utiles à son choix... C'est dur de choisir à 15 ou 16 ans. On n'a pas assez vécu pour choisir sa carrière... Moi, j'ai même cru bon de prendre un an de recul, en dehors de l'école, pour pouvoir mieux choisir. »

Exigeant de tous des temps de maturation, le cheminement d'orientation est pourtant loin d'être le même pour tous. Même si le système décide de certains moments clés, les élèves et les étudiants avancent à leur rythme dans cette difficile conciliation de leurs goûts, aptitudes et aspirations avec les exigences du système d'éducation et les contraintes du marché de l'emploi.

1.4.3 La « voie royale » impose à certains des détours inutiles

Les mécanismes du système scolaire semblent assez bien connus des élèves et des étudiants. Chacun finit par prendre conscience qu'une voie royale existe, celle des sciences pures et appliquées et que c'est en l'empruntant qu'on se garde ouvertes toutes les portes. Mais, l'emprunter ne signifie pas qu'on puisse s'y maintenir jusqu'au bout, surtout si les goûts et les aptitudes sont ailleurs. L'imposition d'une telle voie royale crée sa bonne dose d'échecs et d'abandons. Le maintien par le système d'un tel créneau est perçu par les élèves comme une exigence qui n'a pas sa place et qui multiplie les détours.

« Au secondaire, on dit : « Les sciences vont vous ouvrir toutes les portes. » Il faudrait qu'ils disent aussi d'aller nos choix sur ce que nous aimons... Faites de la publicité pour les sciences de la nature, faites-le pour ceux qui risquent d'aimer ça et qui ont les talents appropriés. Mais, faites-en pour d'autres domaines. Arrêtez de cultiver le préjugé que seules les sciences de la nature et les mathématiques valent quelque chose et que le reste ne vaut rien! »

1.4.4 Des influences diverses existent

Élèves et étudiants rappellent que la famille a pu jouer un rôle dans leur cheminement ; qu'un enseignant ou une enseignante les a marqués, leur donnant le goût et la capacité d'aller plus avant dans une discipline donnée ; que le marché de l'emploi les pousse à se scolariser davantage et à se donner une solide formation de base ; que leur milieu culturel valorise des types de formation et de profession.

« Dans mon milieu, il y a des valeurs accolées aux différentes carrières ; il y a une hiérarchie des professions qui n'avantage pas nécessairement le choix que j'aimerais faire. »

Effectivement, élèves et étudiants perçoivent cette hiérarchie sociale entre les formations et les professions. Ils savent qu'une formation générale longue est

8. Ce jugement n'est pas surprenant chez ceux qui se trouvent présentement aux études ; il ne semble pas que, malgré les difficultés vécues à l'école, l'appréciation serait très différente chez ceux qui ont abandonné.

valorisée et que la formation professionnelle du secondaire est discréditée. Ils savent aussi qu'une hiérarchie des sciences et des techniques existe et que les professions sont plus « nobles » que les métiers.

1.4.5 Une aide personnalisée est requise

Peu nombreux ont été les groupes rencontrés où l'on se disait pleinement satisfait de l'aide offerte tout au long de ce cheminement scolaire et professionnel. Malgré les services disponibles dans le système d'éducation, plusieurs étudiants rappellent qu'ils ont reçu bien peu de soutien personnel dans leur démarche d'orientation.

« Tu ne sais pas où tu t'en vas et tu es seul. Tu as des choix à faire et tu ne sais pas sur quoi te baser. »

Il est remarquable de voir jusqu'à quel point plusieurs élèves disent se sentir seuls devant les choix à faire. Ils ne semblent pas recevoir des adultes toute l'aide qu'ils souhaiteraient dans cette entreprise de découverte de soi et d'intégration sociale. À commencer peut-être par les parents eux-mêmes, qui démissionnent ou reproduisent les pressions du système, plus qu'ils ne soutiennent la démarche de prise de conscience de soi-même et de sa place dans la société. Mais les enseignants sont aussi peu nombreux à se préoccuper de l'orientation des élèves. Et les services d'aide permettent difficilement, semble-t-il, une aide personnalisée et attentive.

1.4.6 Les conditions d'un cheminement réussi sont possibles

Élèves et étudiants ont suggéré les conditions qui rendent possible la réussite d'un cheminement. Elles concernent à la fois l'éducation au choix de carrière, l'aide à l'orientation, l'établissement scolaire, les sources d'information, les préjugés sociaux et scolaires.

« Il y a des conditions qui peuvent faciliter notre cheminement. Si elles existaient, elles pourraient même assurer la réussite d'une très grande partie des cheminements d'orientation. »

L'éducation au choix de carrière devrait être une préoccupation, au secondaire et au collégial. Le cours d'éducation au choix de carrière, en particulier, pourrait être un meilleur cours d'information, plus axé sur les carrières. Ce cours pourrait aussi favoriser les témoignages de gens des professions et des métiers et d'anciens étudiants. Et l'enseignant de ce cours devrait être compétent en la matière et motivé.

L'aide à l'orientation devrait être plus personnalisée et permettre aux élèves de découvrir leurs goûts et aptitudes. Les conseillers devraient être bien au fait des métiers et professions. Il faudrait qu'un « suivi » soit possible sur une assez longue période et que, dans un moment crucial, l'accessibilité des services d'aide soit assurée. Outre les premiers concernés, c'est l'ensemble des personnels d'un établissement scolaire, notamment le corps enseignant, qui devrait se sentir responsable des cheminements scolaires et professionnels des élèves et des étudiants.

Les établissements pourraient aussi fournir un encadrement plus humain et, au secondaire, un choix d'options plus diversifiées et de niveau comparable, notamment en sciences humaines et en humanités. Ils ne devraient pas imposer une voie royale qui en conduit un grand nombre à l'échec, à la démotivation et à l'abandon. Le système devrait respecter davantage les goûts et aptitudes de chacun et ne pas pratiquer « une sélection par les mathématiques et les sciences de la nature ».

Élèves et étudiants souhaitent aussi avoir accès à une documentation plus abondante et à une information plus concrète sur les métiers et professions. Au secondaire, ils aimeraient mieux connaître les programmes offerts au cégep et en savoir davantage sur les professions reliées aux sciences humaines et aux diverses techniques. Car, pour eux, il est important de « faire quelque chose qu'on aime et qu'on est capable de faire ».

En ce qui concerne l'élimination des préjugés, élèves et étudiants aimeraient avoir une perception plus réaliste de la pratique des professions et suggèrent, à cette fin, de mettre sur pied des « journées-carrières » et des visites en milieu de travail ; ils souhaiteraient également que la sélection, dans certains programmes, ne soit plus fondée sur les sciences de la nature et la mathématique, lorsque ces matières n'y sont pas indispensables ; ils aimeraient également que, sur le marché du travail, se poursuive la lutte aux modèles sexistes.

* * *

Tels sont donc quelques-uns des grands messages que nous livrent les élèves et les étudiants. Il faudra les prendre en considération dans les analyses des chapitres qui suivent. Mais il importe d'abord de voir si la description chiffrée et « objective » recoupe cette description qualitative et « subjective » de la réalité. C'est ce à quoi s'attache le chapitre suivant.

Annexe 1
Scénario des entrevues

Première partie : présentation

Bonjour, je suis _____, agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation est un organisme dont le mandat est de produire des avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science ainsi que d'établir, dans un rapport annuel, l'état et les besoins de l'éducation au Québec. Cette année, le thème du rapport annuel du Conseil porte sur la question de la sélection et de l'orientation des élèves et des étudiants dans le système d'éducation.

C'est dans le cadre d'une étude devant mener à la rédaction de ce rapport que vous avez été choisis, comme d'autres étudiants du secondaire, du cégep et de l'université, pour nous parler de votre « vécu » et de vos opinions sur le cheminement d'orientation et les moyens de le réaliser. Tout cela devrait nous aider à faire ressortir quand, comment et en quoi le système scolaire — ses programmes, ses enseignants, ses conseillers, ses évaluations, ses diplômes — influence l'orientation et comment il pourrait contribuer encore mieux à l'orientation.

Au cours de la période d'entrevue, nous allons discuter ensemble de quelques sujets que je vous soumettrai. Notre discussion sera enregistrée. Je vous demanderais donc de parler un à la fois, de façon à ce que l'enregistrement soit intelligible. D'un autre côté, je dois vous rassurer sur l'aspect confidentiel de notre discussion. Vos propos ne seront divulgués à personne de votre école. Ils seront plutôt analysés avec ceux des autres étudiants rencontrés, de manière à fournir au ministre de l'Éducation un avis sur les façons d'améliorer les services qui sont rendus en orientation scolaire et professionnelle.

Les sujets dont nous allons traiter sont les suivants :

1. *votre choix actuel d'orientation,*
2. *les facteurs qui ont influencé ce choix,*
3. *votre cheminement scolaire,*
4. *les modalités d'aide à l'orientation.*

Maintenant que je me suis présenté, j'aimerais que vous fassiez de même en donnant votre prénom, votre concentration et la profession ou le métier vers lequel vous vous dirigez.

Deuxième partie : questionnaire

2.1 Situation actuelle vis-à-vis de l'orientation

2.1.1 Identification de l'élève ou de l'étudiant, du choix d'orientation, de son domaine d'intérêt principal à l'école et au dehors, de la durée prévue de ses études

Modalité de questionnement : tour de table.

2.1.2 Importance accordée à l'orientation

« L'orientation, est-ce important pour vous ? » — « Depuis quand vous préoccupez-vous de votre orientation ? » — « Y pensez-vous souvent ? » — « Y pensez-vous plutôt à certains moments précis ou presque tout le temps ? » — « Quand y pensez-vous le plus ? »

Modalité de questionnement : table ronde.

2.1.3 Caractéristiques du choix des élèves ou des étudiants qui ont identifié un choix d'orientation

« Depuis quand pensez-vous à votre choix actuel d'orientation ? » — « Depuis quand êtes-vous décidé quant à ce choix ? » — « Est-ce la première fois que vous faites un choix d'orientation ? » — « Êtes-vous sûr de ce choix ? » — « Avez-vous un seul choix ou en avez-vous plusieurs ? » — « Pensez-vous que votre choix se maintiendra ? »

Modalité de questionnement : table ronde.

2.1.4 Moment prévu de la décision pour les élèves indécis

« Quelles sont les raisons qui font que vous ne soyez pas encore arrivé à un choix plus précis ? » — « Quand pensez-vous arrêter votre choix de façon définitive ? » — « D'après vous, qu'est-ce qui va faire en sorte que vous allez vous décider ? »

Modalité de questionnement : table ronde.

2.2 Facteurs et conditions influençant le choix d'orientation

2.2.1 Identification des facteurs (réponses ouvertes)

« Qu'est-ce qui vous a amené à faire votre choix actuel d'orientation ? »

2.2.2 Identification des f[illegible] (réponses suggérées)

« Comment en êtes-vous arrivé à faire ce choix ? » — « Est-ce à cause de facteurs :

[illegible] *tivités parascolaires*
ambiance de l'école
choix de cours
conseiller d'orientation
enseignant
résultats scolaires
autres facteurs liés au cheminement : — refus d'un choix, manque d'un préalable, etc.

socioculturels : amis
connaissances
expériences de loisirs
expériences de travail
famille
stéréotypes
autres...

personnels : ambition
aptitudes
confiance en soi
goûts
intérêts
peur de l'échec
talents
valeurs
autres... »

« De tous ces facteurs, quel est celui que vous considérez comme le plus important ? »

Modalité de questionnement : table ronde.

2.2.3 Conditions dans lesquelles s'est effectué le choix d'orientation

« Quand vous avez arrêté votre orientation, choisissiez-vous parce que vous vous sentiez mûrs pour le faire ou parce que vous sentiez qu'on vous y poussait ? »

« Comment cela a-t-il été vécu : était-ce plutôt motivant ou plutôt démotivant ? Était-ce angoissant ? »

Modalité de questionnement : table ronde.

2.3 Cheminement scolaire

« Quel a été votre cheminement scolaire jusqu'à présent ? » « Avez-vous toujours étudié dans le même domaine ? » « Quelles ont été les principales étapes ? »

« Aviez-vous le sentiment que seulement certains domaines vous étaient ouverts ou que toutes les possibilités vous étaient offertes ?

— Quelles possibilités vous étaient fermées ?
— Pourquoi ? qu'est-ce qui vous bloquait la route ?
— Quand vous en êtes-vous rendu compte ?
— Est-ce que cela a contrarié votre orientation ?
— Avez-vous la possibilité de contourner les obstacles qui se dressaient sur votre chemin ? »

« Avez-vous fait l'expérience de vous retrouver dans des filières de formation que vous ne désiriez pas ? Lesquelles ? Qu'avez-vous fait ? »

Modalité de questionnement : table ronde.

2.4 Les mesures d'aide à l'orientation

« Quelle aide l'école vous a-t-elle apportée dans votre cheminement d'orientation ? »

— « Les services d'orientation :

- *Avez-vous consulté des conseillers d'orientation ?*
- *Comment cela s'est-il passé ?*
- *Cela vous a-t-il aidé ?*
- *Êtes-vous satisfait des services reçus ?*

— Les cours d'éducation au choix de carrière :

- *Avez-vous suivi des cours d'éducation au choix de carrière ?*
- *Cela vous a-t-il aidé ?*
- *Êtes-vous satisfait de ces cours ?*

— Autres mesures d'aide... »

« Considérez-vous qu'actuellement vous êtes à l'intérieur du domaine qui vous convient le mieux ou aimeriez-vous être dans une autre filière de formation ? »

« D'une manière générale, diriez-vous que vous êtes plutôt satisfait ou plutôt insatisfait de la façon que votre cheminement d'orientation s'est déroulé ? »

Modalité de questionnement : table ronde.

Troisième partie : remerciements

Je vous remercie de votre collaboration. Sachez que nous porterons la plus grande attention aux propos dont vous venez de nous faire part.

Annexe 2
Échantillonnage

La population :

L'enquête s'adressait à l'ensemble des usagers du système de l'éducation inscrits dans les classes de la quatrième secondaire à la première universitaire durant l'année scolaire 1988-1989.

La méthode d'échantillonnage :

La méthode d'échantillonnage retenue a été celle de l'échantillonnage par quotas[1], « procédure qui consiste à inclure dans l'échantillon une proportion imposée de certains sous-groupes de la population[2] ».

Les variables contrôlées :

La région de l'établissement fréquenté, le type d'établissement, le type de clientèle, l'ordre d'enseignement, la classe, la langue d'enseignement.

L'unité d'échantillonnage :

Le groupe-classe, soit le groupe d'élèves ou d'étudiants, suivant un même cours, à la même heure, dans un même local.

L'unité d'analyse :

Les individus composant le groupe classe.

Nombre d'entrevues par groupe :

Le groupe-classe était divisé en deux sous-groupes lorsque le nombre d'élèves l'exigeait.

Nombre de participants par groupe : préférablement entre 8 et 12.

---

1. A. Saint, W. Shantry, *L'échantillonnage : un guide non mathématique*, Statistique Canada, 1983.
2. Perreira J., Emmanuel J.C., Zins M., *Recherche en marketing : méthodes et décisions*, Chicoutimi, Gaëtan Morin éditeur, 1984, p. 213. »

Tableau 1. Description générale des groupes constituant l'échantillon

Description générale des groupes constituant l'échantillon

N°	Région	Ordre	Classe	Enseignement	Secteur	Langue d'enseignement	Domaine d'études	Établissement	Participants			
									Entrevues	Sexe		
										fém.	masc.	
									n	n	n	n
1	Montréal	Secondaire	4	Général	Jeunes	Anglais		Public	2	29	14	15
2	Montréal	Secondaire	5	Prof.	Jeunes	Français	Dessin publicitaire	Public	2	13	3	10
3	Montréal	Secondaire	appoint		Jeunes	Français		Public	2	17	5	12
4	Montréal	Cégep	1	Général	Jeunes	Français	Sciences de la nature	Public	1	4	2	2
5	Montréal	Cégep	3	Prof.	Adultes	Français	Techniques infirmières	Public	1	7	7	0
6	Montréal	Cégep	3	Prof.	Jeunes	Anglais	Techniques de garderie	Public	1	10	10	0
7	Montréal	Cégep	3	Prof.	Jeunes	Anglais	Électrotechnique	Public	1	8	0	8
8	Montréal	Cégep	appoint		Jeunes	Français		Public	1	10	3	7
9	Montréal	Universitaire	1	Général		Français	Mathématique		1	10	5	5
10	Montréal	Universitaire	1	Général		Français	Comptabilité		2	24	9	15
11	Montréal	Universitaire	1	Général		Anglais	Communications		1	11	6	5
12	Montréal	Universitaire	1	Général		Français	Sociologie		1	6	2	4
13	Québec	Secondaire	4	Général	Jeunes	Français		Privé	2	32	5	27
14	Québec	Secondaire	5	Prof.	Jeunes	Français	Secrétariat	Public	2	25	25	0
15	Québec	Secondaire	5	Général	Jeunes	Anglais		Public	2	20	9	11
16	Québec	Cégep	1	Prof.	Jeunes	Français	Informatique	Public	1	11	0	11
17	Québec	Cégep	1	Prof.	Jeunes	Français	Tourisme	Privé	2	18	18	0
18	Québec	Cégep	1	Général	Jeunes	Français	Sciences humaines	Public	2	18	15	3
19	Québec	Cégep	2	Général	Jeunes	Français	Lettres	Public	1	11	10	1
20	Québec	Universitaire	1	Général		Français	Musique		2	11	8	3
21	Québec	Universitaire	1	Général		Français	Médecine		2	18	10	8
22	Nord	Secondaire	5	Général	Adultes	Français		Public	1	11	8	3
23	Nord	Secondaire	5	Général	Adultes	Français		Public	1	12	11	1
24	Nord	Secondaire	5	Prof.	Jeunes	Français	Mécanique	Public	2	15	0	15
25	Nord	Cégep	3	Prof.	Jeunes	Français	Techniques d'aménagement	Public	2	25	5	20
26	Nord	Universitaire	1	Général		Français	Enseignement primaire		2	20	17	3
27	Sud	Secondaire	5	Prof.	Jeunes	Français	Coiffure	Public	2	15	15	0
28	Sud	Secondaire	5	Général	Jeunes	Français		Public	2	25	14	11
29	Sud	Cégep	1	Général	Jeunes	Français	Sciences de la nature	Public	2	27	10	17
30	Sud	Universitaire	1	Général		Français	Génie civil		2	25	6	19
31	Éloignées	Secondaire	5	Général	Jeunes	Français		Public	2	20	10	10
32	Éloignées	Cégep	3	Prof.	Jeunes	Français	Techniques administratives	Public	2	14	5	9
Total									**52**	**522**	**267**	**255**

Quotas et effectifs réels de l'échantillon en fonction des variables contrôlées

Tableau 2. Répartition des répondants en fonction de la région

Région	Quota Groupes		Effectif Groupes		Entrevues		Répondants		Sexe fém.		Sexe masc.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Montréal*	12	40,0	12	37,5	16	30,8	149	28,5	66	24,7	83	32,5
Québec**	8	26,7	9	28,1	16	30,8	164	31,4	100	37,5	64	25,1
Nord***	4	13,3	5	15,6	8	15,4	83	15,9	41	15,4	42	16,5
Sud****	4	13,3	4	12,5	8	15,4	92	17,6	45	16,9	47	18,4
Éloignées*****	2	6,7	2	6,3	4	7,7	34	6,5	15	5,6	19	7,5
Total	**30**	**100,0**	**32**	**100,0**	**52**	**100,0**	**522**	**100,0**	**267**	**100,0**	**255**	**100,0**

* La Montérégie, Montréal-Centre, Laval, Lanaudière, Les Laurentides
** Québec, Québec Sud
*** Mauricie-Bois-Francs, Saguenay-Lac-Saint-Jean
**** Bas-Saint-Laurent, Estrie
***** Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, Outaouais, Abitibi-Témiscamingue, Côte-Nord, Nord-du-Québec

Tableau 3. Répartition des répondants en fonction du type d'établissement

Type d'établissement	Prévu Groupes		Réel Groupes		Entrevues		Répondants		Sexe fém.		Sexe masc.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Privé	2	6,7	2	6,3	4	7,7	50	9,6	23	8,6	27	10,6
Public	20	66,7	22	68,8	35	67,3	347	66,5	181	67,8	166	65,1
Autre (univ.)	8	26,7	8	25,0	13	25,0	125	23,9	63	23,6	62	24,3
Total	**30**	**100,0**	**32**	**100,0**	**52**	**100,0**	**522**	**100,0**	**267**	**100,0**	**255**	**100,0**

Tableau 4. Répartition des répondants en fonction du type de population

Type de population	Prévu Groupes		Réel Groupes		Entrevues		Répondants		Sexe fém.		Sexe masc.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Jeunes	20	66,7	21	65,6	36	69,2	367	70,3	178	66,7	189	74,1
Adultes	2	6,7	3	9,4	3	5,8	30	5,7	26	9,7	4	1,6
Autre (univ.)	8	26,7	8	25,0	13	25,0	125	23,9	63	23,6	62	24,3
Total	**30**	**100,0**	**32**	**100,0**	**52**	**100,0**	**522**	**100,0**	**267**	**100,0**	**255**	**100,0**

Tableau 5. Répartition des répondants en fonction de l'ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Prévu Groupes		Réel Groupes		Entrevues		Répondants		Sexe fém.		Sexe masc.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Secondaire	10	33,3	12	37,5	22	42,3	234	44,8	119	44,6	115	45,1
Collégial	12	40,0	12	37,5	17	32,7	163	31,2	85	31,8	78	30,6
Universitaire	8	26,7	8	25,0	13	25,0	125	23,9	63	23,6	62	24,3
Total	**30**	**100,0**	**32**	**100,0**	**52**	**100,0**	**522**	**100,0**	**267**	**100,0**	**255**	**100,0**

Tableau 6. Répartition des répondants en fonction du type d'enseignement

Type d'enseignement	Prévu		Réel									
	Groupes		Groupes		Entrevues		Répondants		Sexe			
									fém.		masc.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Appoint	2	6,7	2	6,3	3	5,8	27	5,2	8	3,0	19	7,5
Général*	17	56,7	19	59,4	31	59,6	334	64,0	171	64,0	163	63,9
Professionnel	11	36,7	11	34,4	18	34,6	161	30,8	88	33,0	73	28,6
Total	**30**	**100,0**	**32**	**100,0**	**52**	**100,0**	**522**	**100,0**	**267**	**100,0**	**255**	**100,0**

* Comprend les répondants universitaires

Tableau 7. Répartition des répondants en fonction de la classe

Classe	Prévu		Réel									
	Groupes		Groupes		Entrevues		Répondants		Sexe			
									fém.		masc.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
appoint secondaire	1	3,3	1	3,1	2	3,9	17	3,3	5	1,9	12	4,7
4e secondaire	2	6,7	2	6,3	4	7,7	61	11,7	19	7,1	42	16,5
5e secondaire	7	23,3	9	28,1	16	30,8	156	29,9	95	35,6	61	23,9
appoint cégep	1	3,3	1	3,1	1	1,9	10	1,9	3	1,1	7	2,7
1e cégep	5	16,7	5	15,6	8	15,4	78	14,9	45	16,9	33	12,9
2e cégep	1	3,3	1	3,1	1	1,9	11	2,1	10	3,8	1	0,4
3e cégep	5	16,7	5	15,6	7	13,5	64	12,3	27	10,1	37	14,5
1e universitaire	8	26,7	8	25,0	13	25,0	125	23,9	63	23,6	62	24,3
Total	**30**	**100,0**	**32**	**100,0**	**52**	**100,0**	**522**	**100,0**	**267**	**100,0**	**255**	**100,0**

Tableau 8. Répartition des répondants en fonction de la langue d'enseignement

Langue d'enseignement	Prévu		Réel									
	Groupes		Groupes		Entrevues		Répondants		Sexe			
									fém.		masc.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anglais	5	16,7	5	15,6	7	13,5	78	14,9	39	14,6	39	15,3
Français	25	83,3	27	84,4	45	86,5	444	85,0	228	85,4	216	84,7
Total	**30**	**100,0**	**32**	**100,0**	**52**	**100,0**	**522**	**100,0**	**267**	**100,0**	**255**	**100,0**

Chapitre II
Un portrait statistique des cheminements scolaires

L'objectif de ce chapitre est de représenter, statistiquement, les *moments clefs du cheminement scolaire* des élèves et des étudiants. Il s'agit d'en dresser un tableau général pour chacun des ordres d'enseignement et de dégager les temps forts de l'orientation scolaire et professionnelle, tels l'abandon ou la poursuite des études, la réussite ou l'échec scolaire.

Dans ce genre de présentation, les tableaux brossés reproduisent généralement le cheminement scolaire que, selon toute probabilité, les personnes poursuivront au cours de leur vie entière. La probabilité d'accès aux études collégiales comprend donc les retours aux études que les jeunes de la présente génération effectueront probablement plus tard, et ce, dans des proportions identiques à celles des adultes qui reviennent actuellement aux études. Ainsi, le calcul de la probabilité d'accès fait appel à plusieurs générations d'élèves. En fait, il s'agit bel et bien du cumul de tous les taux d'accès selon l'âge. Mais, dans l'actuelle présentation, la distinction sera constamment faite entre les *taux d'accès réels* et les *taux d'accès probables*. En d'autres termes, on précisera, en les distinguant, le cheminement scolaire de la génération actuelle et celui de toutes les générations, y incluant ceux qui effectuent un retour aux études après une absence plus ou moins prolongée.

Les travaux menés au Conseil ont permis de retracer le cheminement réel de trois générations. Les deux premières générations sont celles qui étaient présentes en troisième année du primaire et en troisième année du secondaire, en 1983-1984. Ainsi, le cheminement de 93 581 et de 95 719 élèves, respectivement, a été suivi jusqu'en septembre 1987.

Au collégial, cependant, les élèves de la troisième génération qui entreprenaient, pour la première fois, des études collégiales en 1983 n'avaient pas encore tous complété leurs études en 1987. C'est pourquoi, pour plus de fiabilité dans les taux réels, la génération de 1980 a été préférée : ces derniers élèves, au nombre de 55 677, ont pratiquement tous mis fin à leurs études collégiales en date de septembre 1987.

À l'université, les données les plus récentes remontent à l'année scolaire 1984-1985[1]. Comme il est difficile d'établir des distinctions de générations à cet ordre d'enseignement et étant donné que l'accès ne s'y fait pas nécessairement dans la continuité des études collégiales, les statistiques concernant les étudiants de moins de trente ans serviront de référence pour la jeune génération. À temps complet comme à temps partiel, l'ensemble des étudiants dont le cheminement a ainsi été étudié représente un total de 77 120 ; de ce nombre, 55,4 % sont présents dans les études de la filière de baccalauréat.

Pour chacun des ordres d'enseignement, à une exception près, on considérera le cheminement selon les variables de l'âge, du sexe, de la langue d'enseignement et de la langue maternelle. À l'éducation préscolaire et au primaire, l'étude statistique portera principalement sur le phénomène du retard scolaire et du niveau d'études primaires atteint par l'élève avant son entrée au secondaire. Au secondaire, selon le choix d'orientation — générale ou professionnelle —, les statistiques mettront en lumière différents indicateurs de fin d'études, tels le passage à des études collégiales, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires sans poursuite d'études collégiales et, finalement, l'abandon prématuré des études, c'est-à-dire sans l'obtention du diplôme.

Par la suite, il s'agira d'identifier l'itinéraire des élèves entre la fin de leurs études secondaires et le début de leurs études collégiales et de montrer le parcours emprunté pour la poursuite de leurs études. À l'occasion, des précisions seront apportées selon le programme d'études. Plusieurs indicateurs seront alors utilisés : réussite scolaire, abandon de cours, abandon des études, sanction des études, nombre de sessions d'études et, enfin, passage à des études universitaires.

Il convient de noter que les cohortes du primaire et du secondaire sont de 1983, celle du collégial, de 1980, et celle de l'université, de 1984. Toute cohorte postérieure à 1983, en ce qui concerne le primaire, le secondaire et le collégial, n'aurait pas permis de tirer des conclusions fiables, puisque la plupart des élèves n'auraient pas eu le temps de compléter leurs études.

Enfin, il est pertinent de rappeler qu'une cohorte, ou encore une génération, rassemble tous les individus recensés à un moment donné. Ainsi, les statistiques qui en proviennent ne souffrent d'aucune marge d'erreur, comme ce serait le cas, par exemple, pour un échantillonnage. Bien plus, à l'exception des étudiants universitaires dont l'histoire du cheminement remonte à 1984-1985, la population totale des trois

1. La majeure partie des données du cheminement à l'université provient du document suivant : Jacques Le Hay et André Lespérance, *Accès à l'université, description de la situation à partir des données de 1984-1985*, Québec, MESS, 1989.

cohortes a été suivie jusqu'en septembre 1987, afin de relever le cheminement réel de tous les individus qui les composent. Ces travaux de suivi de cohortes peuvent donc être considérés comme des études longitudinales.

Le portrait général du cheminement scolaire sera donc finalement constitué de quatre instantanés du cheminement réel, soit un pour chacun des ordres d'enseignement. En somme, il s'agira de présenter une sorte de photo de famille réunissant quatre générations d'individus, dans leur cheminement scolaire réel entre 1980 et 1987. En comparaison, le cheminement scolaire probable sera représenté par une photographie montrant une même génération d'individus, mais dont les traits auront été modifiés selon les caractéristiques du cheminement des générations précédentes.

Ce chapitre comprend cinq sections. La *première* traite de l'accès à l'éducation en 1987-1988. Les *trois suivantes* présentent les caractéristiques du cheminement scolaire et professionnel au primaire, au secondaire et à l'enseignement postsecondaire. La *cinquième* dégage quelques faits saillants qui donnent à penser.

2.1 L'accès à l'éducation au Québec en 1987-1988

La plupart des jeunes de cinq ans fréquentent la maternelle avant d'entreprendre leurs études primaires. Moins d'un élève sur trois cents est encore en maternelle à six ans. La plupart des élèves du primaire, pour leur part, passent à des études secondaires vers l'âge de douze ans.

Le moment de l'entrée en maternelle et en première année du primaire est principalement défini en fonction de l'âge de l'enfant, la durée normale de l'enseignement primaire est de six années, qui doivent être complétées avant d'accéder aux études secondaires. Toutefois, les enfants ne peuvent demeurer indéfiniment au primaire ; le règlement stipule, en effet, que le passage des élèves du primaire au secondaire s'effectue obligatoirement après sept ans d'études au primaire, c'est-à-dire vers l'âge de treize ans. L'objectif consiste, autant que faire se peut, à ne pas isoler un enfant de son groupe d'âge de référence. Cependant, même si le cumul des retards scolaires n'est pas aussi important au primaire qu'au secondaire, le phénomène n'est tout de même pas négligeable dans l'analyse des cheminements difficiles, et ce, d'autant plus que près de la moitié des retards constatés au secondaire, soit 45 % exactement, ont été amorcés au primaire. Qu'il suffise de mentionner, pour l'instant, que vingt-deux élèves sur cent accusent un certain retard scolaire, au sens strict, à leur arrivée au secondaire. En 1987-1988, à l'entrée, les écoles des ordres d'enseignement primaire et secondaire rejoignent pratiquement 100 % des enfants en âge de fréquentation scolaire. Cependant, des difficultés de cheminement scolaire sont identifiables, et ce, dès les premières années du secondaire, pour à peu près trois élèves sur dix : ce retard scolaire pourra conduire à un abandon avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Les études collégiales seront probablement accessibles à près de 63 % des élèves d'une génération : 57,5 % y accéderont en continuité avec leurs études secondaires et 5,3 % avec un délai supérieur à quatre ans après le début de la troisième année du secondaire[2]. Si on inclue aussi les élèves des autres programmes, en particulier ceux qui sont inscrits à un cours hors programme, la probabilité d'accès s'élèverait alors à environ 85 %.

À l'université, la probabilité d'accès à des études menant au baccalauréat s'élève à 25 % pour les étudiants de moins de trente ans et à 4,5 % pour ceux de trente ans et plus. Dans cette filière, sans distinction d'âge, l'université rejoint 34 919 étudiants nouveaux. Cependant, en prenant en considération l'ensemble des filières et des inscriptions à un cours de même que les deux régimes d'études — à temps complet et à temps partiel —, la probabilité de parvenir aux portes de l'université au cours de toute la vie atteint alors 61,1 % exactement. Avant l'âge de trente ans, la probabilité d'accès à la maîtrise et au doctorat atteint 3,4 % et 0,4 %, respectivement. Sans distinction d'âge, les taux respectifs doublent en pratique, soit 6,1 % et 0,9 %, respectivement. Le tableau 1 montre ces différents taux d'accès.

2.2 Caractéristiques du cheminement scolaire au primaire

2.2.1 Caractéristiques selon l'âge

Dès la troisième année du primaire, 11,2 % des élèves de la cohorte de 1983-1984 accusent un retard scolaire, ce qui représente près de 10 500 enfants. Près du double de ce nombre, soit 20 500 environ ou, encore, 22,1 % des élèves, montrent un retard sur l'âge de passage normal aux études secondaires[3]. Plus de trois élèves sur quatre, soit 76,6 %, accèdent au secondaire à l'âge de douze ans, tandis que 1,3 % des élèves sont en avance sur l'âge normal. Notons que 1,0 % des élèves passent à des études secondaires à l'âge de quatorze ans et plus.

2. On observe une moyenne d'âge de 17,5 ans chez les élèves qui entreprennent des études collégiales après la fin de leurs études secondaires. Cette moyenne s'élève à 21,1 ans chez les élèves qui, ayant inscrits à l'éducation des adultes, présentent un délai d'un an ou plus depuis la fin de leurs études secondaires.

3. Il serait intéressant de pouvoir vérifier si ces 22 % d'élèves qui accusent déjà un retard au primaire constitueront plus tard le groupe des personnes analphabètes fonctionnels dont aura à s'occuper l'éducation des adultes.

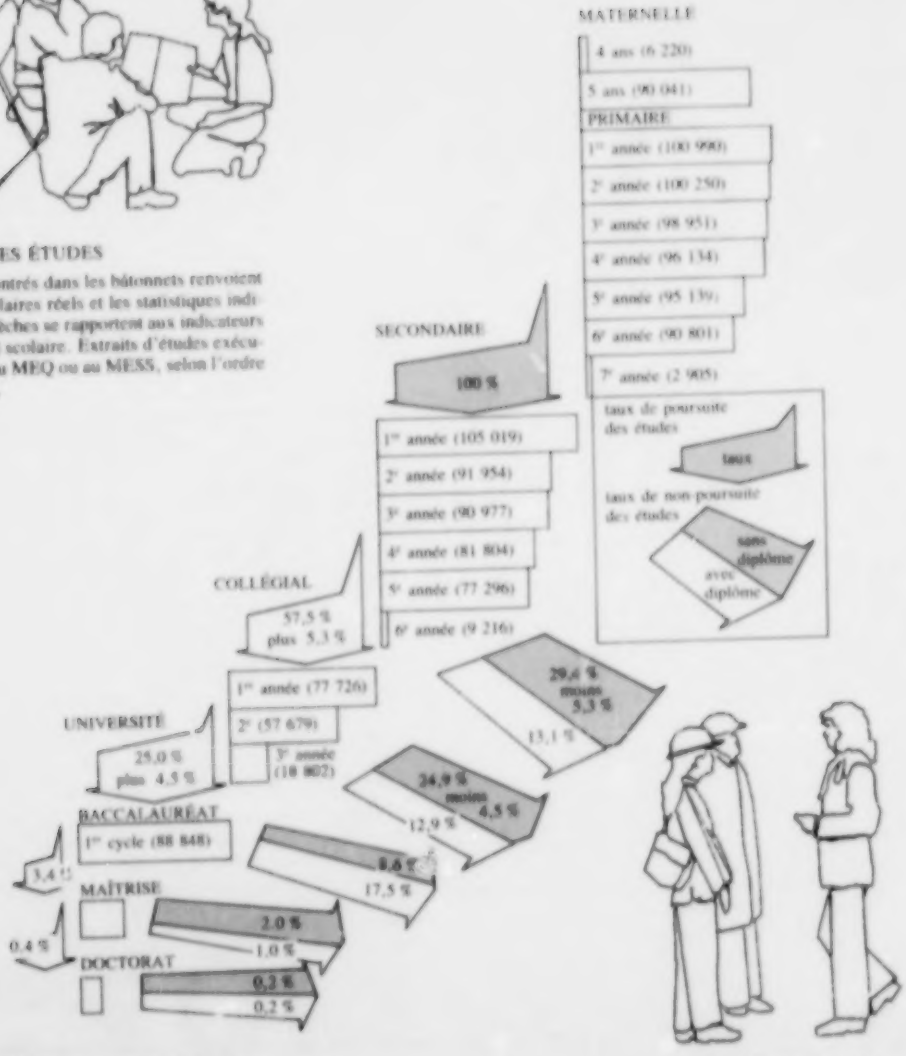
Tableau 1

L'accès à l'éducation au Québec en 1987-1988

Les effectifs réels et les indicateurs de cheminement scolaire

POURSUITE DES ÉTUDES

Les nombres montrés dans les bâtonnets renvoient aux effectifs scolaires réels et les statistiques indiquées dans les flèches se rapportent aux indicateurs du cheminement scolaire. Extraits d'études exécutées au CSE et au MEQ ou au MESS, selon l'ordre d'enseignement.



** Deuxième cycle, 10 500 étudiants
* Troisième cycle, 4 075 étudiants.

MARCHÉ DU TRAVAIL

Tableau 2

Le cheminement scolaire primaire selon l'âge

	Total	Sexe masc.	Sexe fém.	Enseignement français	Enseignement anglais	Français langue maternelle	Anglais langue maternelle	Autres langues
En 3e primaire								
9 ans et plus	11,2 %	13,6 %	8,6 %	10,7 %	15,1 %	10,3 %	12,5 %	20,9 %
En 1re secondaire								
Moins de 12 ans	1,3 %	1,1 %	1,4 %	1,3 %	1,3 %	1,1 %	1,9 %	2,1 %
12 ans	76,6 %	71,8 %	81,8 %	77,4 %	71,2 %	77,8 %	73,5 %	64,4 %
13 ans et plus	22,1 %	27,1 %	16,8 %	21,4 %	27,5 %	21,0 %	24,6 %	33,5 %

À l'arrivée à l'école secondaire, le retard scolaire des garçons est généralement plus accentué que celui des filles ; il s'agit d'un retard de 27,1 %, comparativement à 16,8 % chez les filles. Dans le réseau des écoles anglaises, le retard scolaire est alors de 27,5 %, comparativement à 21,6 %, dans le réseau des écoles françaises. Chez les élèves de langue maternelle française, on observe un taux de 21,0 % de retard scolaire selon l'âge à l'arrivée au secondaire, comparativement à 24,6 % chez les élèves de langue maternelle anglaise.

Les élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais présentent un taux de retard scolaire de 33,5 % à l'arrivée au secondaire : 4,8 % ont plus d'un an de retard scolaire. C'est le taux le plus élevé rencontré à cet égard. Il est sans doute dû, pour plusieurs, au temps exigé pour la maîtrise d'une langue d'enseignement nouvelle. Comme on le verra plus loin, ce retard tend à s'atténuer vers la fin du secondaire. Il convient de souligner aussi que ces élèves de langue maternelle autre que le français ou l'anglais se présentent proportionnellement plus nombreux aux portes du secondaire en avance sur l'âge normal, soit 2,1 % comparativement à 1,9 % chez ceux de langue maternelle anglaise et à 1,1 % chez ceux de langue maternelle française.

Enfin, les études statistiques ont permis de constater que 8 214 élèves de la cohorte d'observation de la troisième année du primaire de 1983 étaient en première année du primaire en 1980, donc en retard scolaire d'un an dès cette étape. Près de deux enfants en retard sur trois, soit 62,8 %, étaient des garçons.

2.2.2 Caractéristiques du cheminement selon le degré atteint au primaire à l'arrivée au secondaire

La variable de l'âge de l'accès au secondaire est assez répandue comme mesure du phénomène du retard scolaire. Cependant, pour montrer davantage le niveau de *préparation* des élèves à entreprendre des études secondaires, les statistiques suivantes font référence au degré du primaire à partir duquel les élèves passent au secondaire.

Cette mesure, relativement nouvelle dans les travaux sur le cheminement scolaire, qualifie davantage le passage au secondaire, en précisant la dernière année complétée au primaire avant l'arrivée au secondaire. En fournissant aussi l'âge de l'élève, cette méthode permet d'établir une distinction entre les élèves qui arrivent au secondaire avec une cinquième année du primaire, en avance sur l'âge normal, et ceux qui, avec aussi une cinquième année du primaire, arrivent en retard sur l'âge prescrit.

Près de 9 % des élèves arrivent au secondaire avec moins d'une sixième année primaire complétée. En effet, 8,6 % des élèves viennent au secondaire de la cinquième année du primaire, dont une très faible proportion seulement (10,4 %) en avance sur l'âge. Autrement dit, les élèves qui parviennent au secondaire à partir de la cinquième année primaire au lieu de la sixième ne sont généralement pas des enfants en avance sur l'âge prescrit. Il s'agit plutôt d'enfants qui n'ont pu atteindre à temps la sixième année primaire : ils ont accumulé un retard durant les années précédentes, retard qu'ils n'ont pu compenser en « sautant » une année par la suite. Les enfants en avance sur l'âge sont plus souvent en sixième année primaire : 0,9 % des enfants en avance sur l'âge passent au secondaire avec une sixième année primaire complétée, comparativement à 0,4 %, avec une cinquième année.

Dans l'ensemble, neuf élèves sur dix accèdent au secondaire avec une sixième année complétée. Les élèves de septième année ne représentent que 1,4 % de ceux qui accèdent au secondaire et, en général, ce sont des élèves qui ont dû sauter l'une ou l'autre des dernières années du primaire, en raison d'un retard difficile à combler. En général, ils totalisent plus d'une année de retard sur l'âge normalement exigé pour parcourir le primaire. Soulignons que la septième année du primaire ne constitue pas un degré nouveau, dont le programme serait la suite de la sixième année. Il s'agit plutôt d'une classe spéciale.

Tableau 3

Le passage au secondaire selon le degré atteint au primaire

	Total	Sexe masc.	Sexe fém.	Enseignement français	Enseignement anglais	Français langue maternelle	Anglais langue maternelle	Autres langues
Année primaire (âge)								
5e primaire (avance d'âge)	0,4 %	0,3 %	0,4 %	0,4 %	0,2 %	0,3 %	0,4 %	0,6 %
5e primaire (sans avance)	8,2 %	9,2 %	7,0 %	8,4 %	6,7 %	8,4 %	6,2 %	6,2 %
6e primaire (avance d'âge)	0,9 %	0,8 %	1,0 %	0,9 %	1,0 %	0,8 %	1,4 %	1,5 %
6e primaire (sans avance)	89,1 %	87,8 %	90,7 %	89,0 %	91,0 %	89,0 %	90,8 %	90,1 %
7e (tous les âges)	1,4 %	1,9 %	0,9 %	1,4 %	1,1 %	1,4 %	1,2 %	1,6 %

Tableau 4

Simulations du retard scolaire au primaire
3e primaire et entrée au secondaire

	Le taux des garçons égale celui des filles	Le taux en enseignement français égale le taux en enseignement anglais	Le taux en langue maternelle française égale le taux en langue maternelle anglaise
Retards simulés en 3e primaire	moins 2 346	plus 3 686	plus 1 719
Passage secondaire et degré primaire			
5e ou moins	moins 840	moins 1 209	moins 1 474
6e primaire	plus 1 245	plus 1 432	plus 1 573
7e primaire	moins 405	moins 223	moins 96

Il existe donc des particularités du passage au secondaire selon le degré atteint au primaire. Ainsi, les garçons sont moins nombreux que les filles à se présenter à l'entrée au secondaire avec une sixième année complétée, soit 88,6 % comparativement à 91,7 %, et ils sont plus nombreux à se présenter avec une cinquième année, soit 9,5 % comparativement à 7,4 % chez les filles. Par ailleurs, les garçons passent au secondaire sensiblement dans les mêmes proportions que les filles chez les élèves en avance, soit autour de 0,4 % avec une cinquième année et autour de 0,9 % avec une sixième année.

Dans les écoles de langue française, 8,8 % des élèves accèdent au secondaire avec une cinquième année. C'est un peu plus que dans les écoles de langue anglaise, où le pourcentage est de 6,9 %.

2.2.3 Quelques simulations de cheminements scolaires au primaire

Pour simplifier la lecture des différentes statistiques exposées plus haut et pour bien montrer l'ampleur des écarts qu'on y observe, on a procédé à des simulations diverses. Par exemple, si les garçons passaient au secondaire selon des taux identiques à ceux qu'on observe chez les filles, 1 245 de plus se rendraient au secondaire avec une sixième année complétée, au lieu d'une cinquième ou d'une septième année. Bien mieux, la plupart du temps ils s'y rendraient dans des délais plus courts. De même, si les écoles de langue française avaient des pratiques semblables à celles des écoles de langue anglaise, on observerait les effets suivants : il y aurait plus d'enfants — soit 3 686 — de troisième année du primaire en retard dans les écoles de langue française. En outre, dans les écoles de langue française, 1 432 élèves de plus se présenteraient au secondaire avec une sixième année complétée et autant de moins, avec une cinquième ou une septième année.

De plus, si les enfants de langue maternelle française accédaient au secondaire avec les mêmes taux que les élèves de langue maternelle anglaise, ils y viendraient généralement plus tardivement, mais ils le feraient plus souvent avec une sixième année complétée.

En somme, de 10 000 à 20 000 élèves vivent des difficultés variables dans leur cheminement à l'école primaire, dont la moitié dès le début de leurs études, certains même dès la maternelle ou la première année.

À la lumière des statistiques explorées, pour au moins 2 000 à 3 000 de ces élèves, souvent des garçons, la durée du retard scolaire semble marquante et la préparation à des études secondaires, plus ou moins appropriée. Enfin, il convient de souligner que les retards prolongés sont moins fréquents dans les écoles du réseau anglais, bien qu'ils y soient plus nombreux, en proportion, que ceux qu'on constate dans les écoles du réseau français d'enseignement.

2.3 Caractéristiques du cheminement scolaire au secondaire

2.3.1 Les élèves de la cohorte de troisième année du secondaire de 1983 encore aux études secondaires en septembre 1987

De la cohorte d'observation de la troisième année du secondaire de septembre 1983, 6,2 % des élèves — un peu plus souvent des garçons que des filles — étaient toujours aux études secondaires en septembre 1987, montrant ainsi deux années de retard.

Avant de montrer les résultats reliés aux indicateurs de fin d'études secondaires, il faut préciser que, dans nos statistiques de fin d'études secondaires, afin de ne pas faire apparaître les élèves qui s'y trouvaient encore en septembre 1987, nous leur avons accordé les mêmes taux de sortie des études secondaires que ceux de l'année précédente. La même procédure a été employée pour les taux de passage au collégial, pour les taux d'obtention d'un DES et pour les taux d'abandon scolaire sans DES.

Par ailleurs, pour ces mêmes indicateurs scolaires, on a tenu compte des départs hors Québec, en supposant que les enfants d'âge secondaire quittent le Québec dans les mêmes proportions que les enfants d'âge primaire. En effet, l'analyse de la cohorte d'élèves du primaire a permis de constater que 1,8 % des enfants avaient quitté le Québec entre septembre 1983 et le même mois de l'année 1987. Ces départs affectent particulièrement les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Chez les élèves de langue maternelle française, le taux est de 1,0 %, tandis que chez les élèves dont la langue maternelle est l'anglais et chez ceux dont la langue n'est ni l'anglais, ni le français, les taux sont de 7,3 % et 5,9 %, respectivement.

2.3.2 L'orientation scolaire

En 1983, dès la troisième année du secondaire, 7,9 % des élèves ont entrepris des études professionnelles. L'année suivante, 12,7 % des élèves restés dans la filière des études générales en troisième année du secondaire entreprenaient aussi des études professionnelles. Dans le même temps, 0,7 % des élèves qui s'étaient orientés vers le secteur professionnel dès la troisième année du secondaire effectuaient un retour aux études générales.

De manière générale, sur ces deux années d'observation — 1983-1984 et 1984-1985 —, on peut affirmer que près de 25 % des élèves ont vécu un changement d'orientation depuis la fin de leur deuxième année du secondaire. En effet, 75,7 % des élèves sont toujours dans la filière des études générales, 18,4 % sont passés à des études professionnelles dont 7,9 % dès la troisième année du secondaire ; 4,6 % ont abandonné les études secondaires (peut-être pour y revenir après 1987) ; 0,4 % avaient abandonné bien temporairement les études, puisqu'ils y sont revenus avant la fin de la période d'observation qui, rappelons-le, se rend jusqu'à septembre 1987 ; et, finalement, les autres, soit 1,2 %, sont diplômés ou sont passés à des études collégiales avant de compléter une cinquième année du secondaire.

Les garçons sont proportionnellement moins nombreux que les filles à rester de façon continue dans la filière des études générales. Durant les deux premières années d'observation, on retrouve 72,7 % des garçons dans la filière des études générales, comparativement à 79,0 %, chez les filles. En particulier, ils sont 10,5 % à entreprendre des études professionnelles dès la troisième année du secondaire, comparativement à 5,2 %, chez les filles.

L'orientation vers des études professionnelles dans les écoles dont l'anglais est la langue d'enseignement se fait plus tardivement que dans les écoles de langue française. De plus, le retour à des études générales après des études professionnelles est légèrement plus répandu dans les écoles anglaises, soit 1,4 % comparativement à 0,6 % dans les écoles françaises.

2.3.3 Les indicateurs de fin d'études secondaires

De la cohorte d'observation de la troisième année du secondaire, 70,6 % obtiennent leur DES à l'intérieur de la période se terminant en 1987 ; parmi ceux-là, 57,5 % parviennent au seuil des études collégiales avec un DES, 13,1 % ne poursuivent pas pour le moment des études collégiales, même s'ils ont obtenu un DES, et 29,4 % ne terminent pas leurs études secondaires.

Soulignons que la probabilité d'accès à des études collégiales a été estimée, en 1986, à 62,8 %, par la Direction des études économiques et démographiques (DÉED) du ministère de l'Éducation. Selon nos calculs sur les cheminements, en 1987-1988, c'est le même taux qui doit être retenu. La différence entre 57,5 %, et 62,8 % provient principalement du fait que le taux calculé par la DEED est basé sur une cohorte fictive : c'est donc un taux pour lequel on considère la probabilité d'accès à des études collégiales au cours

Tableau 5

Le cheminement selon la filière d'études
3e et 4e secondaire

	Total	Sexe masc.	Sexe fém.	Enseignement français	Enseignement anglais	Français langue maternelle	Anglais langue maternelle	Autres langues
3e gén. et 4e gén.	75,7 %	72,7 %	79,0 %	76,0 %	74,0 %	75,7 %	76,9 %	74,7 %
3e gén. et 4e prof.	12,7 %	12,9 %	12,5 %	12,2 %	15,8 %	12,5 %	12,2 %	15,5 %
3e gén. et 4e autre	3,7 %	3,9 %	3,3 %	3,3 %	5,1 %	3,3 %	5,5 %	5,6 %
3e prof. et 4e gén.	0,7 %	0,8 %	0,6 %	0,6 %	1,4 %	0,6 %	1,4 %	0,8 %
3e prof. et 4e prof.	5,7 %	7,8 %	3,6 %	6,3 %	2,8 %	6,3 %	3,1 %	2,7 %
3e prof. et 4e autre	1,5 %	1,9 %	1,0 %	1,6 %	0,9 %	1,7 %	1,0 %	0,7 %

Tableau 6

Les indicateurs de fin d'études secondaires

	Total	Sexe masc.	Sexe fém.	Enseignement français	Enseignement anglais	Français langue maternelle	Anglais langue maternelle	Autres langues
Avec DES sans entrée au collégial	13,1 %	12,8 %	13,4 %	13,0 %	14,3 %	13,2 %	14,6 %	10,6 %
Abandons sans DES	29,4 %	35,0 %	23,5 %	30,4 %	21,1 %	33,0 %	28,9 %	39,2 %
Entrée « continue » au collégial	57,5 %	52,3 %	63,1 %	56,6 %	64,6 %	56,2 %	66,1 %	67,7 %
Probabilité d'études collégiales	62,8 %	56,0 %	69,7 %	61,5 %	70,0 %	61,0 %	72,0 %	73,5 %

de la vie entière des personnes. Selon notre méthode, les calculs se limitent aux cinq étapes d'observation d'une cohorte réelle depuis septembre 1983. Le taux de la DEED comprend donc les retours aux études. Nos calculs permettent aussi de les estimer à 5,3 % d'une génération.

Dans une perspective de poursuite des études en continuité immédiate avec les études secondaires, les garçons accèdent à des études collégiales dans une proportion de 52,3 %, comparativement à 63,1 %, chez les filles. Ils sont 35,0 % à mettre fin à leurs études secondaires sans DES, comparativement à 23,5 % chez les filles. En ce qui concerne l'obtention d'un DES sans poursuite des études collégiales, la situation des garçons ressemble sensiblement à celle des filles, avec des taux de 12,8 % et 13,4 %, respectivement.

Le réseau des écoles anglaises montre un taux d'accès aux études collégiales de 64,6 %, comparativement à 56,6 % dans le réseau des écoles françaises. En regard des taux d'abandon des études secondaires sans DES, on observe sensiblement le même écart, avec des taux de 30,4 % et de 21,1 %, respectivement. La différence n'est pas significative dans les taux d'obtention d'un DES sans poursuite d'études collégiales.

2.3.4 Contribution des filières d'étude au passage à des études collégiales

Sur 57,5 % des élèves qui passent à des études collégiales, 57,1 % sont des élèves du secteur général parmi lesquels 1,6 % seulement étaient au secteur professionnel en quatrième année du secondaire. Les élèves qui avaient entrepris des études professionnelles dès la troisième année du secondaire ne contribuent à ce taux que pour 0,4 %.

Les filles qui sont passées par des études professionnelles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à parvenir à des études collégiales, soit 2,2 % comparativement à 1,2 %, quand elles sont passées par des études professionnelles après leur troisième année du secondaire et 0,4 % comparativement à 0,3 %, quand elles sont passées par des études professionnelles dès la troisième année du secondaire.

En ce qui concerne l'accès à des études collégiales, on observe une contribution nettement plus grande du secteur professionnel dans le réseau des écoles anglaises : 5,4 % dans le réseau anglophone et 1,1 % dans le réseau francophone, pour les élèves entrés au secteur professionnel en quatrième année du secondaire, et 1,3 % et 0,3 %, respectivement, pour les élèves entrés au secteur professionnel dès la troisième année du secondaire.

Tableau 7

Contribution des filières d'études secondaires au passage à des études collégiales

	Total	Sexe masc.	Sexe fém.	Enseignement français	Enseignement anglais	Français langue maternelle	Anglais langue maternelle	Autres langues
3e gén. et 4e gén.	51,5 %	46,7 %	56,7 %	50,6 %	55,3 %	53,1 %	60,6 %	60,2 %
3e gén. et 4e prof.	1,6 %	1,2 %	2,2 %	1,1 %	5,4 %	1,2 %	4,2 %	6,4 %
3e gén. et 4e autre	4,0 %	4,1 %	3,8 %	4,6 %	2,5 %	0,8 %	0,2 %	0,1 %
3e prof. et 4e gén.	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,5 %	0,4 %	0,6 %	0,4 %
3e prof. et 4e prof.	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,1 %	0,5 %	0,6 %	0,5 %	0,6 %
3e prof. et 4e autre	0,2 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,3 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %
Passage au collégial	57,3 %	52,3 %	63,1 %	56,6 %	64,6 %	56,2 %	66,1 %	67,7 %

La contribution la plus grande des élèves du professionnel, toutes filières confondues, est remarquable chez les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, soit 7,4 %. Cette contribution est de 2,3 % chez les élèves de langue française et de 5,3 % chez ceux de langue anglaise.

2.3.5 L'abandon scolaire selon les filières d'études

Sur 29,4 % des élèves de la cohorte d'observation qui abandonnent les études secondaires sans diplôme, 23,5 % sont des élèves qui proviennent de la troisième année du secondaire général et 5,9 %, de la troisième année du secondaire professionnel. Soulignons que ces derniers ne représentent qu'un élève sur douze en troisième année du secondaire.

Quelle que soit la filière d'études observée, en ne tenant compte que des variables retenues pour l'analyse, ce sont les garçons qui se retrouvent pratiquement toujours avec les taux d'abandon sans DES les plus élevés. De plus, les garçons ayant séjourné dans le secteur professionnel contribuent pour 15,4 % des abandons scolaires, comparativement à 9,1 % chez les filles.

Dans les écoles françaises ou chez les élèves de langue maternelle française, on compte, en général, trois jeunes qui abandonnent les études secondaires sans diplôme, comparativement à deux dans les écoles anglaises ou chez les élèves de langue maternelle autre que le français.

2.3.6 Quelques simulations des indicateurs de fin d'études secondaires

Comme pour le primaire, on a procédé ici à des simulations pour le cheminement scolaire au secondaire.

Tout en maintenant les choix d'orientation pris par les garçons, mais en leur appliquant les résultats atteints par les filles, ceux-ci seraient 3 436 de plus à parvenir au collégial et 1 724 de moins à laisser les études secondaires sans DES. Si, dans leurs choix de filières d'études, les garçons s'orientaient de la même manière que les filles, ils seraient plus de 5 000, soit 5 292 exactement, à rejoindre les rangs de ceux et celles qui poursuivent des études au collégial. Par ailleurs, on verrait entre 1 424 et 1 724 garçons de moins qui abandonneraient l'école secondaire sans DES. De plus, les garçons détenteurs d'un DES sans poursuite au collégial passeraient de 2 500 à 3 000.

Si les élèves du réseau des écoles françaises atteignaient les mêmes taux que les élèves des écoles anglaises, 3 271 de plus atteindraient le collégial et 2 812 de moins se retrouveraient sans DES. En optant pour les mêmes taux que les élèves des écoles anglaises et pour les mêmes choix d'orientation dans leurs études, 2 806 élèves de plus du réseau des écoles françaises iraient au collégial et près de 3 600 de moins abandonneraient les études secondaires sans diplôme. Sans modification dans les choix de filières, 1 060 élèves de plus obtiendraient leur diplôme, sans toutefois continuer leurs études au collégial. En adoptant les choix de filières que font les élèves des écoles anglaises, plus de 4 500 élèves des écoles françaises, soit quatre fois plus que dans l'hypothèse précédente, obtiendraient un DES, et ce, même s'ils ne poursuivaient pas immédiatement des études collégiales.

Si on appliquait aux élèves de langue maternelle française les taux d'indicateurs de fin d'études secondaires des élèves de langue maternelle anglaise, dans le respect des choix de filières d'études, 4 555 de plus parviendraient au seuil des études collégiales et 3 493 de moins mettraient fin à leurs études secondaires sans DES. Si on attribuait les mêmes taux et la même proportion aux choix de filières, plus de 6 400 élèves accéderaient au collégial et près de 3 000 élèves de moins abandonneraient l'école secondaire.

Tableau 8
Contribution des filières d'études secondaires à l'abandon scolaire sans DES

	Total	Sexe masc.	Sexe fém.	Enseignement français	Enseignement anglais	Français langue maternelle	Anglais langue maternelle	Autres langues
3e gén. et 4e gén.	13,5 %	15,5 %	11,3 %	14,1 %	9,9 %	14,7 %	9,4 %	10,8 %
3e gén. et 4e prof.	6,4 %	7,4 %	5,3 %	6,6 %	5,1 %	7,3 %	4,3 %	5,2 %
3e gén. et 4e autre	3,6 %	4,0 %	3,0 %	3,4 %	3,7 %	2,7 %	3,2 %	3,6 %
3e prof. et 4e gén.	0,5 %	0,7 %	0,4 %	0,5 %	0,4 %	0,5 %	0,5 %	0,3 %
3e prof. et 4e prof.	3,7 %	5,1 %	2,2 %	4,1 %	1,3 %	4,1 %	1,4 %	1,3 %
3e prof. et 4e autre	1,7 %	2,2 %	1,2 %	1,7 %	0,7 %	1,4 %	0,6 %	0,4 %
Abandons scolaires	29,4 %	35,0 %	23,5 %	30,4 %	21,1 %	30,6 %	19,3 %	21,7 %

Tableau 9
Simulations selon certains indicateurs de fin d'études secondaires

	Le taux des garçons égale celui des filles	Le taux en enseignement français égale le taux en enseignement anglais	Le taux en langue maternelle française égale le taux en langue maternelle anglaise
Abandons secondaires			
Filière identique	moins 1 724	moins 2 812	moins 3 493
Filière modifiée	moins 1 424	moins 3 605	moins 3 058
DES sans collégial			
Filière identique	moins 2 535	plus 1 080	plus 1 265
Filière modifiée	moins 3 120	moins 4 571	moins 3 658
Passage au collégial			
Filière indentique	plus 3 436	plus 3 271	plus 4 565
Filière modifiée	plus 5 292	plus 2 886	plus 6 412

2.3.7 Le retard scolaire durant les études secondaires

Le retard scolaire constaté en troisième année du secondaire touche 33,1 % des élèves de la cohorte étudiée. Rappelons que la même cohorte montre un taux de 29,4 % d'abandons scolaires sans diplôme du secondaire. Entre le taux de retard scolaire en troisième année du secondaire et le taux d'abandon des études secondaires sans diplôme, à une exception près chez les élèves de langue maternelle autre que le français ou l'anglais, l'écart est faible au profit de taux d'abandon moins élevés. La différence s'avère constante, et ce, quelle que soit la variable considérée. En d'autres termes, un retard constaté en troisième année du secondaire amènerait, vraisemblablement, un cheminement difficile pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires[6].

Les garçons montrent un taux de retard scolaire de 39,9 % en troisième année du secondaire et un taux d'abandon scolaire de 35,0 %. Chez les filles, les taux respectifs sont de 25,8 % et de 23,5 %. Dans les écoles françaises et dans les écoles anglaises, les taux s'élèvent à 33,3 % et à 31,9 %, respectivement. Les élèves des écoles françaises montrent, cette fois-ci, des taux plus élevés que ceux des écoles anglaises, ce qui est le contraire de la situation observée au primaire.

Rappelons que les élèves des écoles primaires anglaises montraient des taux de retard scolaire nettement plus élevés que ceux qu'on observait dans les écoles françaises. En troisième année du primaire, le taux s'élevait à 15,1 %, comparativement à 10,7 % et, à l'entrée du secondaire, il atteignait 27,5 %, comparativement à 21,4 %. On peut donc penser que, dans les écoles anglaises, l'identification du retard dans le cheminement scolaire de l'élève se fait beaucoup plus tôt que dans les écoles françaises. De plus, les correctifs apportés seraient moins longuement appliqués. Rappelons aussi que les taux d'abandon scolaire au secondaire sont moins importants dans les écoles

6 Parmi les élèves de la cohorte étudiée, ceux qui abandonnent les études secondaires sont, en général, plus âgés d'un an, comparativement aux élèves qui poursuivent des études collégiales.

Tableau 10
Le retard scolaire en 3e secondaire

	Total	Sexe masc.	Sexe fém.	Enseignement français	Enseignement anglais	Français langue maternelle	Anglais langue maternelle	Autres langues
Retards scolaires en 3e secondaire	33,1 %	39,9 %	25,8 %	33,3 %	31,9 %	33,0 %	28,9 %	39,2 %

Tableau 11
Simulation du retard scolaire en 3e secondaire

	Le taux des garçons égale celui des filles	Le taux en enseignement français égale le taux en enseignement anglais	Le taux en langue maternelle française égale le taux en langue maternelle anglaise
Retards scolaires en 3e secondaire	moins 6 957	moins 1 142	moins 3 242

Tableau 12
Les filières d'études collégiales selon le réseau scolaire secondaire et le sexe

	Total	Hommes	Femmes	Réseau français	Réseau anglais
Préuniversitaire	34,9 %	33,4 %	36,7 %	32,3 %	50,1 %
Technique	22,6 %	18,9 %	26,4 %	24,3 %	14,5 %
Accès collégial	57,5 %	52,3 %	63,1 %	56,6 %	64,6 %

anglaises que dans les écoles françaises, soit respectivement 21,1 % et 30,4 %.

2.3.8 Quelques simulations des retards dans les études secondaires

En appliquant les taux de retard scolaire obtenus par les élèves des écoles anglaises aux élèves des écoles françaises, on trouverait 2 661 élèves de moins encore aux études secondaires en septembre 1987, soit quatre ans après leur passage en troisième année du secondaire. En d'autres termes, dans les écoles anglaises, les élèves auraient moins tendance à cumuler un retard durant leurs études secondaires.

En troisième année du secondaire, le taux de retard scolaire des filles appliqué à la situation des garçons montrerait 6 957 retards scolaires de moins chez ces derniers. À la même étape des études secondaires, le taux établi pour les élèves des écoles anglaises, appliqué aux élèves des écoles françaises, ferait apparaître 1 142 élèves de moins avec un retard scolaire. Toujours en troisième année du secondaire, les élèves de langue maternelle française seraient 3 242 de moins avec un retard scolaire si on leur appliquait le taux des élèves de langue maternelle anglaise.

2.4 Caractéristiques du cheminement à l'enseignement postsecondaire

2.4.1 Les filières d'études collégiales

À l'entrée aux études collégiales, six élèves sur dix optent pour des études préuniversitaires plutôt que techniques. En effet, 60,7 % des élèves nouvellement inscrits s'orientent vers des programmes destinés, par le type de diplôme offert, à la poursuite d'études universitaires. Sur 57,5 élèves qui, pour la majorité, arrivent au collégial en provenance directe des études secondaires, 34,9 optent pour des études préuniversitaires et 22,6 pour des études techniques. Comme le tableau 1 le montrait, 25,0 % de cette même cohorte d'élèves du secondaire accéderont probablement à l'université peu de temps après la fin de leurs études collégiales.

Dans une cohorte d'élèves, plus de deux sur quatre (57,5 %) accèdent à des études collégiales à la fin de leurs études secondaires et un élève sur quatre parvient au seuil de l'université[5].

5. Il est intéressant de rappeler que les données de 1976 estimaient l'accès au collégial à environ un jeune sur quatre d'une génération prise à l'entrée au secondaire. Or, à peu près dix ans plus tard, il y en aurait maintenant un sur quatre qui se rendrait au palier universitaire.

Tableau 13

Simulation des choix de filières collégiales selon la variable réseau scolaire et la variable sexe

	Filières indetiques aux filières sélectionnées par les filles	Filières identiques à celles des élèves du réseau anglais secondaire
Préuniversitaire	moins 1 261 hommes	plus 8 056 élèves français
Technique	plus 1 261 hommes	moins 8 056 élèves français

Les élèves masculins qui accèdent au collège dans des programmes menant à l'obtention d'un DEC, au nombre de 52,3 sur cent, optent pour les études préuniversitaires dans 33,4 % des cas et pour le secteur technique dans 18,9 % des cas. Par ailleurs, les élèves féminins parviennent au collégial à raison de 63,1 %. Par comparaison avec leurs confrères, même si les femmes sont très présentes dans la filière des études préuniversitaires, car 36,7 % les choisissent, elles occupent quand même une place privilégiée dans le secteur technique. En effet, les femmes représentent 56,0 % des entrées au secteur technique collégial, comparativement à 50,2 % au secteur préuniversitaire. Donc, même si plus de femmes que d'hommes se rendent au collégial — 63 comparativement à 52 — en raison du choix de filière d'études générales qu'elles partagent à peu près également avec les hommes, on ne s'attendrait pas qu'elles accèdent davantage que ces derniers à des études universitaires. En fait, cependant, on le verra plus loin, ce léger avantage que les femmes montrent au secteur préuniversitaire se maintiendra jusqu'à l'accès aux études universitaires.

Sur une cohorte de 100 élèves, près de 57, qui sont passés par un établissement de langue française, accèdent à des études collégiales, et un peu moins de trois sur cinq, soit 32 sur 57 exactement, vont vers des études préuniversitaires plutôt que vers des études techniques. Chez les élèves du réseau des écoles secondaires anglaises, 50 sur 65 qui accèdent à des études collégiales préfèrent le secteur préuniversitaire au secteur technique. Cette différence dans le cheminement collégial des élèves qui ont séjourné dans des écoles secondaires de langue anglaise expliquera, partiellement du moins, l'écart du simple au double, que l'on constatera dans l'accès à l'université avant trente ans entre les individus de langue maternelle française et ceux de langue maternelle anglaise.

2.4.2 Quelques simulations du choix de filières d'études collégiales

Tout en maintenant les taux d'accès au collégial dans leur réalité actuelle, si les jeunes hommes qui débutent des études collégiales adoptaient les mêmes filières que celles empruntées par les jeunes femmes, on en compterait 1 261 de plus au secteur technique et autant de moins au secteur preuniversitaire.

Par ailleurs, sans modification du taux d'accès collégial ni de leurs choix de filières d'études collégiales, les élèves des écoles françaises, s'ils imitaient le cheminement des élèves en provenance d'écoles secondaires anglaises, seraient 8 056 de plus aux études préuniversitaires et autant de moins aux études techniques.

2.4.3 La réussite scolaire à la première session des études collégiales

Entre les élèves du secteur préuniversitaire et ceux du secteur technique, aucune différence sensible n'est observable dans les taux respectifs de réussite scolaire à la session initiale des études collégiales. Comparativement aux élèves de la cohorte de 1980, ceux de la cohorte de 1983, pour laquelle nous disposons de données complètes, montrent un léger accroissement de la proportion des élèves qui réussissent les quatre cinquièmes de leurs cours et une stabilisation de la proportion d'élèves qui échouent la moitié ou plus de leurs cours. Cette constatation s'applique aux deux secteurs.

Au secteur des études préuniversitaires, 70 % des élèves qui ont commencé le collégial par des études en sciences de la nature réussissent les quatre cinquièmes de leurs cours de la première session, comparativement à environ 58 %, chez les élèves des autres programmes du même secteur d'études.

Les données disponibles n'ont pas permis de distinguer les élèves de sciences humaines de ceux de sciences administratives. Mais, des études antérieures réalisées au Conseil[6] avaient montré une certaine similitude de la réussite des élèves en sciences de l'administration avec la réussite des élèves en sciences de la nature. La réussite de ceux de sciences humaines voisinait la réussite des élèves en arts ou en lettres.

Au secteur technique, c'est en techniques physiques et administratives que les taux de réussite les plus bas sont observés : dans les deux cas, 60 % ou moins des élèves réussissent les quatre cinquièmes des cours

6. Voir, par exemple : CSE, *Apprendre pour de vrai, témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Québec, 1986, et CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales : humanités : un cas type d'effet de système*, Québec, 1987.

Tableau 14

Réussite scolaire collégiale à la session initiale et proportion des diplôme obtenus selon le nombre prescrit de sessions

	Cohorte 1980 80 % et plus	Cohorte 1983 80 % et plus	Cohorte 1980 moins de 50 %	Cohorte 1983 moins de 50 %	DEC 4 (ou 6) Sessions
Sciences	71,5 %	70,8 %	8,6 %	9,3 %	32,6 %
Sciences humaines et sciences administratives	58,3 %	62,6 %	20,6 %	18,3 %	33,7 %
Arts	57,6 %	60,5 %	19,3 %	18,6 %	29,6 %
Lettres	57,9 %	56,9 %	25,1 %	25,9 %	41,1 %
Total préuniversitaire	63,2 %	64,7 %	16,3 %	16,0 %	33,5 %
Techniques biologiques	68,9 %	65,0 %	11,9 %	12,2 %	34,6 %
Techniques physiques	56,5 %	52,9 %	18,8 %	19,5 %	25,3 %
Techniques humaines	69,1 %	64,8 %	14,2 %	14,2 %	51,5 %
Techniques adminsitratives	60,4 %	59,1 %	20,0 %	19,5 %	44,7 %
Techniques artistiques	70,1 %	63,0 %	15,4 %	18,9 %	50,6 %
Total techniques	62,3 %	59,2 %	17,7 %	18,1 %	39,5 %

de la première session. Ailleurs, la proportion se situait autour de 70 %, en 1980, alors qu'elle gravitait plutôt autour de 65 % en 1983.

2.4.4 Le nombre de sessions nécessaires pour l'obtention du diplôme d'études collégiales

Le tableau 14 montre que, globalement, un tiers des élèves qui obtiennent un DEC le font dans le temps prévu pour son obtention. Au secteur préuniversitaire, 33,5 % prennent quatre sessions ou moins pour réussir leurs études collégiales avec un DEC en main, tandis que les élèves du secteur technique sont 39,5 % à y parvenir en six sessions ou moins. Les élèves qui ne parviennent pas à un DEC à l'issue du temps fixé ne le font pas nécessairement en beaucoup plus de sessions complètes, puisque, la plupart du temps, ils complètent leurs études à temps partiel, quelques cours seulement leur faisant défaut. En comptabilisant à la fois les sessions à temps complet et les sessions à temps partiel, au secteur préuniversitaire, la moyenne de sessions nécessitées pour obtenir un DEC est de 5,8 et au secteur technique, de 7,3. En équivalence de temps complet, la moyenne se situe certainement en deçà des moyennes actuellement calculées. Nos estimés situent ces moyennes autour de 5,0 et 7,0 respectivement. Autrement dit, selon nos estimés, les deux tiers des élèves qui obtiennent un DEC prennent environ 5,0 et 7,0 sessions, selon qu'ils appartiennent au secteur préuniversitaire ou au secteur technique : c'est une session de plus que prévu.

2.4.5 Le cheminement collégial selon le dossier scolaire du secondaire

Certains élèves se présentent à des études collégiales sans avoir, préalablement, obtenu un diplôme d'études secondaires. D'autres, avec ou sans DES, arrivent au collégial après une absence plus ou moins prolongée des études. D'année en année, on estime à plus de 10 %, voire à 15 %, ces deux catégories d'élèves à l'entrée au collégial. Selon toute vraisemblance, on chiffrait, en 1980, à environ 10 000 et, en 1983, à environ 8 000 sur 55 000 nouvelles inscriptions le nombre de ceux qui ne disposaient pas d'un DES acquis l'année précédente. En somme, un nombre important d'élèves se présentent au collégial dans un programme menant à un DEC, soit plus d'un an après la fin de leurs études secondaires, soit sans un DES.

Ces élèves semblent généralement moins préparés à des études collégiales que ceux qui proviennent directement de l'école secondaire avec en main leur diplôme d'études secondaires. En effet, en ne considérant que les seuls dossiers scolaires qui témoignent d'un cheminement continu et de l'obtention d'un DES, le taux de réussite collégiale, c'est-à-dire le taux d'obtention du DEC, est de 70 %, soit de 75 % au secteur préuniversitaire et de 66 % au secteur technique. En tenant compte de toutes les inscriptions — y compris celles des élèves sans DES et celles des élèves qui reviennent aux études après une absence prolongée —, le taux d'obtention du DEC est de 60,4 % globalement, soit de 63,3 % au secteur préuniversitaire et de 55,9 % au secteur technique. Autrement

dit, selon les données de la cohorte de 1980, qui ne devraient pas être différentes de celles de la cohorte de 1983, un peu plus de 15 % des élèves nouvellement inscrits amènent le taux de diplômés du collégial à passer de 70 % à un peu plus de 60 %.

Sans DES à l'entrée des études collégiales, six fois sur dix, un élève échoue dans sa poursuite d'un DEC. Par ailleurs, les élèves détenteurs d'un DES acquis dans un cheminement continu parviennent à l'obtenir sept fois sur dix.

Tableau 15

Le cheminement durant les études collégiales selon le dossier scolaire secondaire

	Obtention du DEC avec un DES	Obtention du DEC sans le DES	Abandon du collégial avec un DES	Abandon du collégial sans le DES
Préuniversitaire	75,1 %	41,2 %	24,9 %	58,8 %
Technique	66,0 %	38,7 %	34,0 %	61,3 %
Total collégial	70,0 %	39,6 %	30,0 %	60,4 %

2.4.6 L'obtention du diplôme d'études collégiales

Une proportion totale de 60,4 % des élèves de la cohorte de 1980, en date de septembre 1987, ont obtenu leur DEC. Les élèves de la cohorte de 1983, dans des délais plus courts d'observation puisqu'il n'a pas été possible de suivre leur cheminement après septembre 1987, sont 52,5 % à l'avoir obtenu. Si les élèves de cette dernière cohorte se comportent de la même manière que les élèves de la cohorte de 1980, ils seront, sans doute, 8 % de plus à obtenir leur DEC.

Cependant, on peut, d'ores et déjà, affirmer que 47,5 % n'ont pas encore obtenu leur DEC cinq ans après le début de leurs études collégiales, et que les 8 %, qui deviendront probablement des détenteurs de DEC, prendront donc plus de sessions que convenu.

En ramenant les données à une cohorte de 1 000 hommes, sur 523 qui accèdent à des études collégiales, 324 obtiennent leur DEC. Comparativement, pour une cohorte de 1 000 femmes, 436 obtiendront leur DEC sur 631 qui parviennent au collégial. En d'autres mots, d'une cohorte de jeunes élèves du début des études secondaires, 32,4 % des hommes détiendront un DEC en regard de 43,6 % des femmes.

Un peu plus de 56 % des élèves de langue maternelle française de la jeune génération franchissent le seuil du collège, comparativement à environ 66 % et 68 %, respectivement, des élèves de langue anglaise et des élèves dont la langue n'est ni le français, ni l'anglais. Nos statistiques montrent que, généralement, les deux tiers des élèves qui entrent au collégial couronnent leurs études collégiales par l'obtention du DEC, sauf chez les élèves de langue maternelle anglaise, où les chiffres montrent un rapport en deçà de la moyenne.

Les jeunes de langue maternelle anglaise entreprennent bel et bien leurs études collégiales comme bon nombre de jeunes francophones et, même, en plus grande proportion que les jeunes de langue maternelle française. Cependant, après la première année collégiale complétée, donc, après une douzième année scolaire, nombreux seraient-ils à se présenter, soit à une université hors Québec, en Ontario probablement, et à revenir dans une université québécoise aussitôt leur première année universitaire terminée ailleurs, soit à une université québécoise qui les accepterait sans qu'ils aient, au préalable, obtenu un diplôme d'études collégiales.

Il est aussi possible que certains élèves désirent entreprendre des études universitaires en passant par les services d'éducation des adultes, ce qui les dispense de l'obligation du DEC, à la condition qu'ils soient restés absents du système d'éducation pendant un an au moins. C'est le cas, par exemple, des élèves qui choisissent d'arrêter leurs études collégiales pour voyager à l'étranger ou qui optent pour le marché du travail à temps complet, durant une période d'une année ou plus. Les données disponibles ne permettent pas de jeter plus de lumière sur ce phénomène de l'écart entre la proportion des diplômés collégiaux de langue maternelle anglaise et la proportion de la population anglaise d'origine qui accède à des études universitaires de baccalauréat.

En effet, les systèmes de cueillette de données utilisés pour nos statistiques peuvent difficilement faire la différence entre un départ hors Québec et un abandon scolaire. Mais, dans le cas présent, puisqu'il est établi que 44,2 % des élèves de langue maternelle anglaise accèdent à l'université, il est peu probable que si peu que 41,4 % réussissent leurs études collégiales. Selon toute vraisemblance, on peut affirmer qu'un certain nombre d'élèves de langue maternelle anglaise n'ont pas besoin du DEC pour poursuivre des études universitaires, au Québec ou ailleurs, puisqu'ils se présentent à des universités qui reconnaissent, à l'entrée, un document certifiant une douzième année complétée avec succès[1].

1 Toutes les statistiques qui précèdent ne prennent en compte que les habitants du Québec.

Tableau 16

L'accès aux études postsecondaires : cheminement d'une jeune génération (à l'exclusion des retours après absence prolongée)

	Tous	Hommes	Femmes	Français (L.M.)	Anglais (L.M.)	Autres langues
Au collégial	57,5 %	52,3 %	63,1 %	56,2 %	66,1 %	67,7 %
Obtention du DEC	37,9 %	32,4 %	43,6 %	37,1 %	41,4 %	46,2 %
BAC. avant 30 ans	25,0 %	24,9 %	25,2 %	22,5 %	44,2 %	29,3 %
2e cycle avant 30 ans	3,4 %	3,9 %	2,9 %	3,1 %	5,8 %	3,7 %
3e cycle avant 30 ans	0,4 %	0,5 %	0,3 %	0,3 %	0,6 %	0,7 %

2.4.7 L'accès aux études de baccalauréat

Dans une perspective de poursuite continue des études, les courtes absences du système d'éducation n'étant pas considérées comme une discontinuité, une proportion de 25,0 % d'une cohorte prise au début du secondaire commence des études de baccalauréat avant l'âge de trente ans, à temps complet ou à temps partiel. Si les jeunes de moins de trente ans persistent dans leur idée de se rendre à l'université autant que leurs aînés, leur espérance globale d'accès aux études de baccalauréat sera portée à 29,5 %, puisque 4,5 % accèdent après trente ans, et pour la première fois, à des études de baccalauréat.

Tableau 17

L'accès aux études postsecondaires : cheminement probable au cours d'une vie (incluant tous les retours aux études)

	Tous	Hommes	Femmes	Français (LM)	Anglais (LM)	Autres langues
Au collégial	62,8 %	56,0 %	69,7 %	61,0 %	72,0 %	73,6 %
Obtention du DEC	37,9 %	32,4 %	43,6 %	37,1 %	41,4 %	46,2 %
Baccalauréat	29,5 %	28,6 %	30,5 %	26,4 %	54,7 %	33,7 %
Maîtrise	6,1 %	6,6 %	5,6 %	5,7 %	9,7 %	6,9 %
Doctorat	0,9 %	1,1 %	0,7 %	0,7 %	1,5 %	1,8 %

La probabilité d'accéder, quel que soit l'âge, pour la première fois à l'université par l'entremise des programmes autres que ceux du baccalauréat, les programmes de certificat principalement, est de 31,6 %, ce qui porte à 61,1 % l'espérance globale d'accès aux études universitaires, sans considération de la filière d'entrée. En d'autres termes, les programmes autres que ceux du baccalauréat comptent pour plus de la moitié de l'espérance d'accès global à l'université.

C'est donc dire que six personnes sur dix accéderont probablement à l'université au cours de leur vie : certaines par l'entremise des études de baccalauréat, cinq sixièmes du temps avant l'âge de trente ans ; d'autres, dans un programme dit « court », deux fois sur trois alors qu'elles auront trente ans et plus.

Que six individus sur dix puissent accéder à l'université au cours de leur vie peut paraître élevé mais, compte tenu de la nature des programmes d'entrée, le tout demeure vraisemblable. L'ampleur de la présence des programmes de certificat caractérise les universités québécoises et les statistiques globales d'accès à l'université reflètent cette réalité. Les taux d'accès à des études de baccalauréat en révèlent une autre.

Les femmes accèdent davantage que les hommes aux études de baccalauréat, soit 25,2 % et 24,9 %, respectivement, avant l'âge de trente ans. La probabilité d'accès au cours de leur vie atteint 30,5 % et 28,6 %, respectivement. Sans considération de différences dans les aspirations scolaires, dès l'entrée dans les études collégiales, les choix d'orientation des filles laissaient prévoir une présence majoritaire des femmes dans les études universitaires.

Avant l'âge de trente ans ou au cours de leur vie entière, les Québécois et Québécoises de langue maternelle anglaise accèdent deux fois plus que ceux et celles de langue française à un programme de baccalauréat. Dans le premier cas, 44,2 % des individus de langue anglaise se rendent à un programme de baccalauréat universitaire, comparativement à 22,5 % de ceux dont la langue maternelle est le français. Au cours d'une vie, la probabilité globale d'accéder au baccalauréat est portée à 54,7 et 26,4 %, respectivement. L'écart

est si grand entre les Québécois de langue française et ceux de langue anglaise que, en matière d'accès à des études de baccalauréat, les premiers mettent toute une vie à voir 26,4 % d'entre eux y accéder, tandis que ces derniers voient 44,2 % des leurs atteindre les marches du baccalauréat universitaire avant l'âge de trente ans.

Rappelons que le cheminement scolaire emprunté par les anglophones d'origine les amène à poursuivre leurs études jusqu'à l'université. La différence observable de leur taux d'accès provient, certes, de traits culturels, sociaux et économiques. Les programmes qu'ils choisissent sont massivement, par exemple, ceux du secteur préuniversitaire et, dans certains cas, le chemin suivi serait même plus court que celui qu'emprunte la majorité des Québécois. Certains font, en quelque sorte, l'impasse sur le cégep.

Les étudiants dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, entreprennent aussi des études de baccalauréat plus que les étudiants francophones d'origine, mais moins que les étudiants de langue maternelle anglaise. Leur probabilité d'accès est de 29,3 %, avant trente ans, et de 33,7 %, au cours de toute la vie.

2.4.8 Quelques simulations de l'accès à des études de baccalauréat

Si les hommes accédaient à l'université, avant trente ans, dans les mêmes proportions que les femmes, ils seraient près de 5 000 de plus à y parvenir. Cependant, la plupart iraient dans des programmes de certificat.

Si les Québécois francophones se rendaient à l'université dans les mêmes proportions que les Québécois anglophones le font avant trente ans, avec une probabilité d'accès de 44,2 % au lieu de 22,5 %, on verrait plus de 41 000 nouvelles inscriptions à l'université, la plupart dans des programmes de baccalauréat. Ces nouveaux arrivés aux programmes de baccalauréat, dont la moitié proviendraient des effectifs inscrits dans des programmes de certificat, hausseraient de 20 200 le nombre d'entrées nouvelles chez les francophones d'origine.

2.4.9 Les études postérieures au baccalauréat

Des 29,5 % d'une cohorte qui, ultimement, accéderont à des études de baccalauréat, les deux tiers obtiendront probablement leur diplôme. De la même cohorte, 3,4 %, avant 30 ans, et 6,1 %, au cours d'une vie, entreprendront des études de maîtrise. Toujours de la même cohorte, 0,4 %, avant trente ans, et 0,87 %, au cours d'une vie, s'inscriront à des études doctorales. À peu près la moitié obtiendront un diplôme de doctorat.

Avant trente ans, moins de femmes que d'hommes accèdent à des études de deuxième cycle, soit 2,9 % comparativement à 3,9 %, respectivement. Au doctorat, on retrouve deux fois moins de femmes que d'hommes, soit 0,26 % comparativement à 0,50 %. La présence majoritaire des femmes au premier cycle de l'enseignement universitaire ne favorise donc pas encore leur accès aux deuxième et troisième cycles universitaires.

L'écart observé entre les étudiants de langue maternelle française et ceux de langue maternelle anglaise se maintient plus ou moins aux deuxième et troisième cycles. Avant trente ans, 3,1 % des francophones d'origine parviennent à des études de maîtrise, comparativement à 5,8 % des anglophones d'origine. Durant toute leur vie, la probabilité d'accès double pratiquement, dans chacun des cas, passant à 5,7 % et à 9,7 %, respectivement.

Une proportion de 0,3 % des francophones d'origine parviennent aux études de doctorat avant l'âge de trente ans, tandis que 0,6 % des anglophones d'origine s'y rendent. Pendant toute la durée d'une vie, l'espérance globale d'accès au doctorat s'élève, pour les uns et les autres, à 0,7 % et 1,5 %, respectivement.

On peut penser que les femmes et les francophones d'origine doubleraient leurs effectifs respectifs au doctorat, si on leur appliquait les taux d'accès observés chez les hommes, dans le premier cas, et chez les anglophones d'origine, dans le second cas.

2.5 Des faits saillants qui donnent à penser

Les chiffres qui précèdent nous livrent un portrait « objectif » des cheminements scolaires et professionnels des élèves et des étudiants. Ce sont maintenant les quelques faits saillants qui donnent à penser qu'il importe de mettre en évidence. Ces faits invitent à des prises de conscience, au regard des élèves qui très tôt éprouvent des difficultés, des cheminements des hommes et des femmes, des taux d'accès dans les deux réseaux d'enseignement et selon l'appartenance linguistique et, finalement, des probabilités globales d'accès aux études postsecondaires.

2.5.1 L'avenir scolaire des élèves se joue tôt

Dès la fin du primaire, près d'un quart (22,1 %) des élèves éprouvent des difficultés qui se traduisent par un retard d'un an ou plus ; au milieu du secondaire, cette proportion atteint même le tiers d'une cohorte. Pour une proportion importante d'enfants, c'est donc très tôt que se joue la réussite ou l'échec dans le cheminement scolaire. De cette constatation, il faut conclure que c'est très tôt que parents et personnels scolaires doivent s'occuper des difficultés

Tableau 18
Le cheminement «continu» selon le sexe de l'élève

HOMMES	86,4 %	72,9 %	60,1 %	52,3 %	24,9 %	3,9 %	0,5 %
FEMMES	91,4	83,2	74,2	63,1	25,2	2,9	0,3

éprouvées par les élèves et dépister les causes des retards. Une attitude active et positive face aux difficultés doit de plus en plus remplacer une attitude qui ne consiste qu'à catégoriser négativement les élèves concernés et à les laisser se débattre avec leur étiquette, tout au long de leur cheminement scolaire.

Il est maintenant possible d'identifier assez tôt les élèves qui éprouvent des difficultés et les élèves qui risquent le plus d'abandonner éventuellement leurs études ; ce dépistage rapide permet de mettre en place, en collaboration avec les parents, des mesures d'appoint adaptées, qui peuvent empêcher l'accumulation des retards et des échecs jusqu'à l'abandon.

2.5.2 Les taux d'accès et de réussite des femmes sont supérieurs à ceux des hommes

Jusqu'à l'entrée au baccalauréat, les indicateurs d'accès aux études atteints par les femmes sont plus élevés que ceux qui sont obtenus par les hommes. Ces derniers cumulent plus de retards scolaires, tant au secondaire qu'au primaire. On l'a vu, à l'arrivée à l'école secondaire, le retard scolaire des garçons est plus accentué que celui des filles, soit 27,1 % comparativement à 16,8 %. De même, en troisième année du secondaire, les garçons montrent un taux de retard de 39,9 %, comparativement à 25,8 % chez les filles. Les abandons sans DES sont de 35 % chez les garçons et de 23,5 % chez les filles. De plus, les filles accèdent au collégial à raison de 63,1 %, comparativement à 52,3 % chez les garçons. Et elles sont légèrement majoritaires, en nombre absolu, dans les programmes de baccalauréats universitaires.

La première différence majeure observée dans le cheminement scolaire, analysé selon la variable du sexe, tient donc au fait que, dès les premières années des études primaires, les garçons prennent un retard scolaire moyen nettement plus élevé que celui des filles et qu'ils ne sauront le surmonter dans la suite de leurs études obligatoires.

Près de la fin de leurs études obligatoires, c'est-à-dire dès le début de leurs études en troisième et en quatrième années du secondaire, les garçons, plus souvent que les filles, optent pour des filières professionnelles. Fait à noter : les garçons poursuivent davantage leurs études professionnelles au secondaire, tandis que les filles le font davantage au collégial. Et dans les filières d'études préuniversitaires du collégial, on retrouve légèrement plus de filles que de garçons, ce qui se répercute d'ailleurs, quoique de façon moins marquée, dans les études de baccalauréat. Cependant, les filles deviennent minoritaires au niveau de la maîtrise et du doctorat.

Ces faits saillants conduisent aussi à s'interroger sur les pratiques d'accueil et d'encadrement qui, dès le primaire, sembleraient convenir davantage à la mentalité et aux modes d'apprentissage des filles. Inversement, il semble aussi que les options professionnelles offertes au secondaire conviendraient davantage aux garçons qu'aux filles. En ce sens, l'avantage des filles dans l'accès au collégial serait non seulement l'effet d'une moins grande attirance vers les options professionnelles offertes au secondaire en même temps que d'une plus grande réussite dans leurs études secondaires, mais il serait aussi l'effet d'une attraction plus forte vers les techniques offertes au collégial. Derrière ces faits, de toute manière, semblent bien se cacher des attitudes culturelles et des modèles masculins ou féminins qu'on analysera plus loin. Il y a aussi, sans doute, des moments clés différents dans la maturation des garçons et des filles.

Tableau 19

Le cheminement «continu» selon la langue d'enseignement

	CONT. 5e PRIM	CONT. 1re SEC	CONT. 5e SEC	COLLÉGIAL	BACCALAURÉAT	MAÎTRISE	DOCTORAT
LANGUES FRANÇAISE	89,3 %	78,6 %	66,7 %	56,6 %			
LANGUE ANGLAISE	84,9	72,5	68,1	64,6			

2.5.3 Les réseaux d'enseignement anglophone et francophone se comportent différemment

Les élèves fréquentant des écoles primaires dont la langue d'enseignement est l'anglais montrent un taux de retard scolaire plus élevé que les élèves des écoles dont la langue d'enseignement est le français : 27,5 % comparativement à 21,4 %. Cependant, en troisième année du secondaire, la courbe des écoles de langue anglaise rejoint celle des écoles de langue française.

C'est donc dire que dans les écoles de langue anglaise, si un enfant a un retard à prendre, il le prendra durant ses études primaires, puisque la courbe des enfants qui poursuivent un cheminement sans retard se stabilise au secondaire. En effet, la proportion des élèves sans retard en troisième année du secondaire correspond sensiblement à celle des élèves qui passeront à des études collégiales, soit 68,1 % et 64,6 %, respectivement. On se souviendra que les élèves des écoles francophones passent au collégial avec un taux de 56,6 %.

Dans les écoles francophones, en troisième année du primaire, 10,7 % ne sont plus en situation de cheminement régulier. À l'entrée aux études secondaires, une proportion de 10,7 % vient s'y ajouter. On en retrouve 11,9 % de moins en troisième année du secondaire et 10,1 % de moins à l'entrée au collégial. En règle générale, donc, dans les écoles françaises, on identifierait entre 10 % et 12 % des élèves en dehors du cheminement « normal » à chacun des points de répère retenus, soit la troisième année du primaire, l'entrée au secondaire, la troisième année du secondaire et l'entrée au collégial. Dans les écoles anglaises, les statistiques correspondantes donnent respectivement : 15,1 %, 12,4 %, 4,4 % et 3,5 %.

Si le cheminement scolaire semble plus ardu au primaire dans les écoles de langue anglaise, il semble cependant plus prometteur pour la poursuite des études postobligatoires. En d'autres termes, dans les écoles de langue anglaise, on essaierait d'éviter les faux départs... afin de ne pas être pris de court à l'arrivée d'une course qui ouvre le chemin des études postsecondaires.

Il faut aussi dire un mot de l'appartenance linguistique proprement dite. Ainsi, au seuil de l'université, dans les programmes menant à l'obtention d'un baccalauréat, avant l'âge de trente ans, les étudiants de langue anglaise bénéficient d'un accès double de celui des étudiants de langue française, avec une probabilité de 44,2 % et 22,5 %, respectivement. Ils maintiennent cette situation à la maîtrise et au doctorat. Les indicateurs d'accès universitaire des étudiants de langue maternelle autre se situent entre ceux qu'on observe chez les étudiants de langue française et chez les étudiants de langue anglaise, sauf au doctorat où ils sont représentés autant que les étudiants de langue anglaise.

Il n'est pas facile de préciser les facteurs qui expliquent ces comportements statistiques différents. On peut penser qu'il y a, derrière ces chiffres, des philosophies de l'éducation et des attitudes culturelles différentes. On peut penser aussi que des pratiques administratives et pédagogiques jouent en ce domaine. On peut penser aussi que « pour des raisons qui tiennent tantôt à des traditions familiales, tantôt aux valeurs ambiantes, les élèves et les étudiants du réseau anglophone sont davantage incités à poursuivre des études plus longues. Mais il faut aussi prendre en considération le fait que la structure des revenus et le statut socio-économique y sont, en général, plus élevés que

Tableau 20

Le cheminement «continu» selon la langue maternelle de l'élève

LANGUE FRANÇAISE	89,7 %	76,0 %	67,0 %	36,2 %	22,5 %	4,1 %	0,3 %
LANGUE ANGLAISE	87,5	75,4	71,1	66,1	44,2	5,8	0,6
AUTRES LANGUES	79,1	66,5	60,8	47,1	29,3	3,7	0,7

Tableau 21

Le cheminement «continu» et la probabilité globale de cheminement

CHEMINEMENT «CONTINU»	88,8 %	77,9 %	66,9 %	57,5 %	25,0 %	3,4 %	0,4 %
PROBABILITÉ GLOBALE	88,8	77,9	66,9	62,8	29,5	6,1	0,9

dans la communauté francophone. Il faudra, certes, des stratégies de système pour inciter les jeunes de la communauté francophone à poursuivre des études plus longues, mais elles ne pourront remplacer une stratégie plus globale de promotion collective qui ne relève pas du seul système d'éducation[8] ».

2.5.4 Les probabilités globales d'accès aux études postsecondaires sont encourageantes

D'une cohorte de 1 000 élèves à l'arrivée aux études primaires, 888 ou 88,8 %, sont sans retard scolaire en troisième année du primaire. Au passage à des études secondaires, 779 élèves ont douze ans et moins, soit l'âge prévu. En troisième année du secondaire, *669* suivent encore un cheminement régulier selon l'âge. Ainsi, au milieu des études secondaires, les deux tiers d'une cohorte d'élèves n'auraient pas connu de difficultés scolaires au point d'être en retard d'un an ou plus dans leur cheminement scolaire. Et 575 d'entre eux accèdent aux études collégiales, en cheminement continu.

Dans cette situation de cheminement scolaire « continu » — sans absence prolongée des études et avec l'arrivée à l'université avant trente ans — l'accès à des études collégiales se situe donc à 57,5 % et

8. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, p. 44.

l'entrée à l'université atteint 25,0 %. Les retours aux études collégiales après une absence plus ou moins prolongée concernent 5,3 % d'une cohorte d'élèves et portent, ainsi, la probabilité d'accès au collégial au cours d'une vie entière à 62,8 %. À l'université, les retours aux études de baccalauréat après trente ans touchent 4,5 % d'une cohorte, ce qui contribue à produire un taux global d'accès au baccalauréat universitaire de 29,5 %.

Au total, cependant, sans distinction des programmes d'entrée au collégial ou à l'université, et en prenant en compte la fréquentation d'un seul cours, l'accès au collégial se situe alors à 86,5 % et l'accès à l'université, à 61,1 %. C'est dire que 23,8 % des élèves d'une cohorte accèdent à des études collégiales dans des programmes qui ne mènent pas nécessairement à l'obtention d'un DEC et 31,6 % parviennent à l'université dans des programmes qui, comme ceux des certificats, ne conduisent pas nécessairement à l'obtention d'un baccalauréat.

* * *

La plus grande accessibilité du système d'éducation constitue un facteur d'espoir. En réalité, elle témoigne non seulement d'une augmentation globale des chances d'accès, mais aussi du progrès dans les chances de réussite. Pour aller plus avant dans cette voie, il faudra adopter très tôt des mesures destinées aux jeunes enfants qui éprouvent des difficultés. Il faudra aussi mettre en œuvre des stratégies pour inciter les jeunes francophones à poursuivre des études plus longues. Il faudra, enfin, penser les cheminements scolaires et professionnels, et donc l'orientation, dans une perspective d'éducation permanente, qui rend coextensives l'éducation et la vie.

Annexe
Sources des tableaux du chapitre II

Tableau 1

Sources :

1- *Déclaration des clientèles scolaires* (D. C. S.), (primaire et secondaire), édition de septembre 1987, sortie mécanographiée.

2- *Répartition de la clientèle de l'ensemble du réseau collégial à l'automne 1987*, liste 5360, sortie mécanographiée.

3- *Recensement des clientèles universitaires* (RECU), année 1987, sortie mécanographiée.

4- *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1989*, MEQ, DGRD, édition 1989.

5- Travaux non publiés du CSE sur la cohorte d'élèves de la troisième secondaire de septembre 1983.

6- Travaux non publiés du CSE sur la cohorte des élèves nouvellement inscrits à la première session des études collégiales, de septembre 1980 et de septembre 1983.

7- Jacques La Haye et André Lespérance, *Accès à l'université, description de la situation à partir des données de 1984-1985*, MESS, DGERU, mai 1989.

8- *Diplômes décernés par les universités québécoises, année civile 1987*, MESS, DGERU, janvier 1988.

Tableau 2

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur le cheminement scolaire des élèves inscrits à la troisième année du primaire, de septembre 1983 jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 3

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur le cheminement scolaire des élèves inscrits à la troisième année du primaire, de septembre 1983 jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 4

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur le cheminement scolaire des élèves inscrits à la troisième année du primaire, de septembre 1983 jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 5

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième année du secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 6

Sources :

1- Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième année du secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

2- *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1989*

Tableau 7

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième année du secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 8

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième année du secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 9

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième année du secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 10

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième année du secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 11

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième année du secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 12

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 13

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement.*

Tableau 14

Sources :

1- Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement.*

2- *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1989*, MEQ, DGRD, édition 1989

Tableau 15

Source :

— Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement*.

Tableau 16

Sources :

1- Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement*.

2- *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1989.*

3- Jacques La Haie et André Lespérance, *op. cit.*

Tableau 17

Sources :

1- Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement*.

2- *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1989.*

3- Jacques La Haie et André Lespérance, *op. cit.*

Tableau 18

Sources :

1- Travaux réalisés au CSE sur le cheminement scolaire des élèves inscrits à la troisième année du primaire de septembre 1983 jusqu'à septembre 1987, inclusivement*.

2- Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement*.

3- Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement*.

4- Jacques La Haie et André Lespérance, *op. cit.*

Tableau 19

Sources :

1- Travaux réalisés au CSE sur le cheminement scolaire des élèves inscrits à la troisième année du primaire de septembre 1983 jusqu'à septembre 1987, inclusivement*.

2- Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement*.

Tableau 20

Sources :

1- Travaux réalisés au CSE sur le cheminement scolaire des élèves inscrits à la troisième primaire de septembre 1983 jusqu'à septembre 1987, inclusivement*.

2- Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement*.

3- Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement*.

4- Jacques La Haie et André Lespérance, *op. cit.*

Tableau 21

Sources :

1- Travaux réalisés au CSE sur le cheminement scolaire des élèves inscrits à la troisième primaire de septembre 1983 jusqu'à septembre 1987, inclusivement*.

2- Travaux réalisés au CSE sur la cohorte des élèves inscrits à la troisième secondaire de septembre 1983 et dont le cheminement scolaire a été suivi jusqu'à septembre 1987, inclusivement*.

3- Travaux réalisés au CSE sur le suivi des élèves nouvellement inscrits des cohortes de septembre 1980 et de septembre 1983, et ce, jusqu'en septembre 1987, inclusivement*.

4- Jacques La Haie et André Lespérance, *op. cit.*

---

* Non publiés

Chapitre III
L'influence des facteurs socioculturels

Si l'on souhaite obtenir une juste compréhension du cheminement scolaire et professionnel des élèves et des étudiants, il importe de tenir compte de tout un ensemble d'influences d'ordre à la fois culturel, social et économique, qui interviennent tôt et de façon englobante. Depuis leur naissance, en effet, les individus se rattachent, au sein de la société, à divers groupes, définis tantôt par le sexe, l'origine ethnique ou la langue, tantôt par le statut socio-économique ou la famille. Ils vivent donc dans des milieux nettement caractérisés des points de vue économique, social, culturel ou démographique. Sans qu'il faille pour autant parler de déterminisme étroit, il convient pourtant de prendre acte de ces influences.

Ces enracinements agissent de multiples façons : ils contribuent, dans une certaine mesure, à modeler les rôles que chacun aura à jouer dans la société et à circonscrire la place que chacun croit pouvoir y occuper. Ils véhiculent une vision particulière et une interprétation propre de l'univers. Ils favorisent aussi l'intégration sociale, occupationnelle et économique, en facilitant diversement l'accès à des milieux clefs. Ils encouragent, enfin, à des degrés divers, l'accès au savoir et à des types de savoir[1].

Ainsi, selon que l'on provienne de tel ou tel groupe et de tel ou tel milieu au sein de la société, il y a de fortes probabilités qu'on n'entrevoie pas l'avenir professionnel, le rôle de l'éducation et l'insertion dans le monde du travail de la même façon. Le seul fait d'appartenir au sous-groupe des filles ou des garçons, par exemple, est suffisant pour que les cheminements scolaires et professionnels se réfèrent à des modèles assez différents. La famille, également, premier lieu de socialisation et d'éducation, contribue fortement à construire une vision du monde et à transmettre un ensemble de préoccupations et de valeurs qui peuvent avoir des effets plus ou moins déterminants sur les choix des enfants. L'école, le groupe ethnique et le milieu socio-économique agissent, de la même façon, sur les choix des individus.

Il faut bien comprendre, cependant, que ces influences socioculturelles, tout comme les mécanismes du système d'éducation, dont on parlera au chapitre quatrième, ne constituent en aucune façon des déterminants absolument incontournables pour les individus. Il arrive même qu'on observe des choix d'orientation imprévus, par-delà toute appartenance sexuelle, ethnique ou sociale. C'est que les individus vivent aussi une exposition à des valeurs et à des modèles non liés à leurs enracinements. Et c'est aussi que, à partir du plus profond d'eux-mêmes, là où justement s'édifie leur liberté, les individus développent des goûts, des capacités et des aspirations qui entrent en jeu de manière significative dans leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle.

Dans ce chapitre, l'objectif est donc de faire voir comment des facteurs culturels, sociaux ou économiques *interviennent, à la manière de couches concentriques, dans les choix scolaires et professionnels des individus, et donc dans leur démarche globale d'orientation*. Il s'agit de rappeler simplement que certains éléments, autres que personnels ou scolaires, ont aussi une influence sur le cheminement d'orientation. Et pour ce faire, on se fonde ici sur les conclusions de recherches menées aussi bien au Québec qu'à l'extérieur et on s'appuie sur des travaux récents du Conseil ayant trait autant au pluralisme culturel et à l'évolution économique qu'à la situation des femmes dans le système d'enseignement. En d'autres termes, l'intention est de souligner que les divers enracinements des individus contribuent à influencer — et non à « déterminer » — leur développement ultérieur. On signale donc à l'attention quelques faits saillants, sans avoir la prétention d'en faire une analyse détaillée. Ce qui importe, plutôt, tant de la part des individus en cheminement que du système d'éducation lui-même, c'est de prendre conscience et surtout de prendre acte du fait que des facteurs d'influence socioculturels existent et que les changements significatifs qui s'y opèrent ont des effets notables sur les cheminements scolaires et les choix professionnels.

Le présent chapitre comprend quatre sections. La *première* montre comment, de plus en plus, l'accès au marché du travail est lié à l'acquisition d'un ensemble de connaissances et d'habiletés qui définissent la compétence. La *deuxième* analyse l'influence des modèles masculins et féminins sur le cheminement scolaire et professionnel. La *troisième* signale l'importance des milieux culturel et socio-économique dans les choix de scolarisation et de qualification que font les individus. La *quatrième* invite aussi bien les individus que le système d'éducation à prendre une distance critique par rapport à ces influences.

1. CSE, *La Situation des femmes dans le système d'enseignement : une double perspective*, Québec, 1984 ; CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987.

3.1 L'impact des liens étroits entre le savoir et le travail dans la société actuelle

Le contexte culturel, social et économique définit les besoins en main-d'œuvre qu'exige la société, pour répondre aux impératifs des services et de la production ; il précise les modèles selon lesquels la main-d'œuvre doit être formée pour satisfaire aux diverses fonctions de travail ; et il impose des contraintes, de nature quantitative et qualitative, aux possibilités d'accès aux divers emplois. Chaque société, selon son type d'économie et son degré de développement technologique, a son « monde du travail » et sa façon d'y préparer les nouvelles générations.

Les nouveaux liens très étroits entre le savoir, la technologie et l'organisation sociale du travail ont changé le monde du travail et en ont modifié les conditions d'accès, faisant apparaître de nouvelles exigences de formation. Dans une société comme le Québec, les fonctions de travail reposent de plus en plus, pour un nombre croissant d'individus, sur la maîtrise de technologies avancées et, de ce fait, se fondent sur des savoirs à la fois larges et spécialisés, qui échappent à des cadres de formation plus traditionnels, telles la transmission d'un métier au sein de la famille ou la formation en emploi. Et l'organisation du travail — tout comme la généralisation des technologies à tous les domaines de la vie — fait aussi de plus en plus appel à des capacités reliées à l'autonomie, à l'adaptation et à la polyvalence.

On peut maintenant affirmer que la principale voie d'accès au monde du travail est la *compétence fondée avant tout sur la maîtrise de disciplines et de techniques*. Ces nouveaux rapports privilégiés entre le « monde du savoir » et le « monde du travail », qui ont caractérisé en partie les sociétés industrielles et qui caractérisent plus encore les sociétés postindustrielles, requièrent la compétence comme condition première pour assurer une bonne insertion sociale et professionnelle. Ils favorisent le développement de nouvelles attentes à l'égard de l'école et entraînent les réformes des systèmes d'éducation. C'est dans ce contexte que nombre de gouvernements, dont celui du Québec, ont dû procéder à des réformes en profondeur de leur système d'éducation pour en revoir les objectifs, repenser les structures et reformuler les programmes, afin d'en ouvrir largement l'accès[3].

La mondialisation de l'économie, l'avènement des nouvelles technologies et l'émergence de nouveaux modes de gestion et d'organisation du travail, par exemple, exigent une main-d'œuvre de plus en plus scolarisée et qualifiée. Capacités d'analyse et de diagnostic, aptitude à la communication et au travail en équipe, faculté d'adaptation et de création, habileté à utiliser plusieurs types de langage, allant de la langue maternelle et la langue seconde aux langages informatique et mathématique, que diverses stratégies d'apprentissage viennent faciliter : telles sont quelques-unes des compétences larges, polyvalentes et transférables requises dans la société actuelle[3] et qui auront un impact évident sur le cheminement scolaire et professionnel des étudiants.

Dans cette optique, on comprend l'importance que revêt la maîtrise de la langue de travail pour réussir son insertion sociale et professionnelle dans une société donnée. C'est pourquoi en milieu anglophone, par exemple, on a développé une stratégie d'apprentissage intensif visant la maîtrise de la langue française, soit la formule d'immersion.

Un élève anglophone est considéré comme suivant un programme d'immersion, lorsqu'il reçoit en langue française l'enseignement de matières autres que le français langue seconde. Pour l'ensemble de la communauté anglophone, il y avait, en 1988-1989, 23 % des élèves qui étaient engagés dans un tel programme. La faveur des programmes d'immersion s'explique par le souci de ces personnes de maîtriser la langue française, de façon à pouvoir mieux s'intégrer au contexte socioculturel et professionnel du Québec. Dans la même perspective, les classes d'accueil ont pour objectif d'enseigner la langue française et d'initier au contexte culturel québécois les nouveaux arrivants de langues autres que le français ou l'anglais.

En outre, dans une société où l'accès au marché du travail et la maîtrise des divers mécanismes économiques, sociaux ou politiques sont de plus en plus dépendants de l'acquisition des connaissances et des habiletés, il n'est pas surprenant de voir émerger de nouvelles valeurs. Parmi ces valeurs, on peut mentionner les trois suivantes, qui ont d'ailleurs déjà eu des effets significatifs sur les pratiques éducationnelles et sociales du Québec et qui ont aussi un impact certain sur les cheminements scolaires et professionnels des individus.

La population a, dans l'ensemble, perçu *la grande importance de l'éducation et de la scolarisation* et elle a insisté pour que les enfants, compte tenu de leurs aptitudes et de leurs aspirations, poursuivent les études les plus avancées possible. Cela s'est traduit par une prolongation de la durée de la fréquentation scolaire, comme on l'a montré au chapitre deuxième, et par un élargissement de la base de la *fréquentation scolaire* au-delà de la scolarité obligatoire[4]. La conscience de la nécessité des études avancées pour bien se situer sur le marché du travail est donc présentement bien ancrée, tant dans la population adulte que dans la population jeune — comme en ont témoigné

2. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 15 à 41.

3. CSE, *Le Perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Québec, 1987, pp. 9-11.

4. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 20 à 41.

les étudiants dans le premier chapitre —, malgré le fait qu'on puisse toujours observer ce qu'on nomme des « chômeurs instruits ».

Cette valorisation de l'éducation s'est elle-même accompagnée d'un *intérêt plus marqué en faveur d'une formation générale la plus longue possible*. À côté de la tendance à la surspécialisation pointue, fruit de la société industrielle et du « travail en miettes » qu'elle valorise toujours, se fait jour cette autre tendance davantage tournée vers l'avenir, semble-t-il, et qui met en relief la nécessité d'une formation générale riche, dont l'un des axes est sûrement le fait d'avoir « appris à apprendre ». Les statistiques de fréquentation scolaire révèlent, en effet, que de moins en moins d'élèves, tant au secondaire qu'au collégial, choisissent les options de formation professionnelle ou technique. Ils s'orientent plutôt du côté de la formation générale donnant accès aux études collégiales ou du côté de la formation préuniversitaire conduisant à l'université[5]. Même pour ceux qui se dirigent en formation professionnelle au secondaire, on exige maintenant une formation générale plus longue et plus diversifiée, et on souhaite même repousser après l'obtention du DES le début de la formation professionnelle proprement dite.

Parmi les valeurs qui ont présentement une influence sur l'orientation scolaire et professionnelle des étudiants québécois, il faut aussi mentionner *la place prédominante accordée aux sciences de la nature et aux mathématiques*, comparativement à celle qui est accordée aux sciences humaines et aux humanités. Cette place privilégiée est facilement discernable dans le discours politique, dans les médias, dans la structure des curriculum scolaires et dans la distribution des subventions de recherche[6]. Entre le début des années 60 et maintenant, le Québec a vécu, de ce point de vue, un changement important de valeurs. Cette situation, qui n'est pas particulière au Québec, tire son origine du dynamisme propre aux différents domaines de connaissances, de leur impact respectif sur le développement socio-économique et du courant culturel et politique dominant.

Ainsi, du fait de ce nouveau rapport entre le savoir et le faire, entre le monde de l'éducation et celui du travail et du fait des connaissances de plus en plus étendues exigées par les diverses fonctions de travail, de nouvelles valeurs se sont développées au regard des cheminements scolaires et professionnels. Valorisation de la scolarisation, de la formation générale, de la formation scientifique acquise dans la fréquentation des sciences de la nature : voilà, en effet, un monde de valeurs qui porte ses effets sur les cheminements des individus et qui peut provoquer des distorsions importantes dans la réponse apportée aux besoins du marché du travail et dans le développement de la collectivité[7]. Les statistiques sur l'évolution de la fréquentation scolaire témoignent d'ailleurs éloquemment de ces transformations profondes, aussi bien dans la population jeune que dans la population adulte[8].

3.2 L'influence des modèles culturels féminin ou masculin

On connaît l'importance qu'a généralement eue la division de la population selon le sexe dans l'attribution des rôles et des statuts, dans la définition de la relation que l'un ou l'autre groupe entretient par rapport au savoir et dans la répartition des diverses fonctions du monde du travail. Même si, par rapport à tout cela, la situation présente évolue rapidement et donne lieu à des renversements significatifs, voire étonnants, on peut néanmoins encore observer de la part des filles ou des garçons des comportements différenciés vis-à-vis de leurs cheminements scolaires et professionnels.

Il est possible de déceler des *cheminements scolaires différenciés* chez les garçons et les filles. Et il est étonnant de constater, d'ailleurs, que ces différences entre les deux groupes apparaissent dès l'enseignement primaire : ainsi, comme on l'a signalé au chapitre deuxième, beaucoup plus de garçons (27,1 %) que de filles (16,8 %) arrivent à la fin du primaire avec un retard d'un an ou plus. À la fin du secondaire, cet écart passe de 10 % à 15 % (52 % chez les garçons, 37 % chez les filles, en 1986). Au secondaire, les filles choisissent moins la formation professionnelle et obtiennent en plus grand nombre leur diplôme d'études secondaires[9].

Au collégial, les filles s'inscrivent en plus grande proportion à la fois aux études techniques et aux études préuniversitaires, et obtiennent leur diplôme plus rapidement et en plus grande proportion que leurs collègues masculins[10]. En outre, cette tendance a maintenant atteint l'enseignement universitaire, puisque les

5. MEQ-SS, *Évolution de l'effectif scolaire selon le secteur d'enseignement dans les régions, de la session d'automne 1967 à celle de 1987*, Québec, 1986, p. 17.

6. Voir : CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, Québec, 1987 ; *L'Enseignement des sciences de la nature et de la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Québec, 1989.

7. En effet, plusieurs observateurs craignent que la déaffection à l'égard de la formation professionnelle ou de la formation technologique ait à long terme des effets néfastes sur le développement du Québec.

8. Voir le chapitre deuxième. Voir aussi : CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 25-30.

9. Voir le chapitre deuxième. Voir aussi : CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 30 et 31. On rappelle ici ces chiffres pour illustrer que les modèles culturels masculin et féminin ont encore une influence sur le cheminement scolaire et professionnel.

10. *Ibid.*, p. 31. Voir aussi le chapitre deuxième du présent rapport.

filles sont plus nombreuses, depuis 1983, à être admises à l'université à titre d'étudiantes[11] et, depuis 1985, à obtenir un baccalauréat[12]. Et cette tendance rejoindra, sans doute, les études de deuxième et troisième cycles au cours des prochaines années.

Non seulement les filles s'inscrivent-elles davantage aux deux ordres d'enseignement supérieur, abandonnent-elles moins fréquemment et obtiennent-elles leur diplôme en plus grande proportion que les garçons, mais de façon générale elles réussissent mieux et se classent mieux qu'eux. Ayant, en effet, de meilleurs « scores Z », elles parviennent à se faire accepter plus facilement dans les établissements les plus recherchés et dans les programmes contingentés[13].

Le nouveau profil de la fréquentation scolaire selon le sexe apparaît donc, sous plusieurs aspects, radicalement transformé par rapport à ce qu'il était en 1970. À cette époque, même si elles réussissaient déjà mieux que les garçons, les filles s'orientaient en très petit nombre seulement vers les études collégiales menant à l'université et choisissaient plutôt certains programmes techniques à forte connotation féminine.

Une analyse de l'évolution des cheminements scolaires depuis la réforme éducative des années 60 révèle que les filles ont mieux tiré profit de cette réforme dont le pari fondamental était sans contredit l'accessibilité de l'éducation[14]. Il n'y a pas de doute que la prise de conscience collective suscitée par le mouvement féministe a pu contribuer à stimuler les filles à se scolariser et à se qualifier et a pu les inciter à bénéficier des possibilités offertes par les nouvelles structures et les nouveaux programmes. Au total, malgré certains modèles qui persistent et certains stéréotypes qui ont la vie dure, les femmes sont devenues davantage conscientes du lien qui existe entre leur scolarisation, leur qualification, leur autonomie financière, leur épanouissement et leur insertion professionnelle. Si les modèles culturels liés à l'un ou l'autre sexe ont eu un impact sur le type de cheminement scolaire et les taux de réussite respectifs des garçons et des filles — aussi bien à l'enseignement obligatoire, comme c'était déjà le cas auparavant, qu'à l'enseignement supérieur comme c'est maintenant le cas —, ils exercent également une *influence sur les choix professionnels*. Sous cet aspect également, les pratiques évoluent rapidement.

Certes, on peut encore observer des concentrations de filles ou de garçons dans des domaines de formation traditionnellement considérés comme féminins ou masculins. Ainsi, de fortes proportions d'étudiantes se dirigent encore spontanément vers des options professionnelles telles que le secrétariat, les divers types de soins de santé et l'éducation préscolaire ou primaire, alors que nombre d'étudiants choisissent plus volontiers les formations professionnelles dites « lourdes » — mécanicien, opérateur de machines lourdes, etc. — , les techniques physiques — électrotechnicien, technicien en génie civil, etc. — ou encore les carrières de sciences pures ou appliquées[15]. Il arrive que, dans certains secteurs, les conventions de travail contribuent à maintenir des modèles traditionnels. Ainsi, des tâches devenues plus « analytiques » que « physiques » y demeurent catégorisées comme « physiques ». Ou encore, il faut parfois passer obligatoirement par l'exercice d'une tâche [illegible] qui favorise le maintien des modèles [illegible].

Plusieurs organismes [illegible] pourtant auprès de [illegible] de transformer les mentalités et de [illegible] le monde de l'éducation et celui du travail. Ainsi, le ministère de l'Éducation organise depuis plusieurs années des sessions de perfectionnement destinées aux personnels scolaires afin de les sensibiliser à la situation des filles dans les programmes non traditionnels[16].

Si une division choisonnée du travail, avec les modèles et les stéréotypes qu'elle comporte, existe toujours, il faut ajouter toutefois qu'elle n'est plus aussi étanche qu'auparavant et que des étudiantes ou des étudiants tentent de plus en plus souvent leur chance dans des secteurs de la vie économique d'où ils étaient auparavant absents. Ainsi, le fait que les étudiantes choisissent la filière des études préuniversitaires et universitaires est un comportement *non traditionnel* maintenant bien inscrit dans les pratiques courantes. Le fait qu'elles se retrouvent majoritaires dans des facultés de médecine, de pharmacie ou de droit et aussi nombreuses en sciences de l'administration, révèle un changement des valeurs personnelles, une transformation des cultures institutionnelles et une évolution des mentalités collectives.

Ces évolutions ne sont pas aussi marquées à certains niveaux d'emploi. Ainsi, au palier des cadres supérieurs de la fonction publique ou des entreprises, par exemple, le cloisonnement selon le sexe existe. On peut noter, d'ailleurs, que plus les femmes accèdent à ces postes, plus le pouvoir qui leur était rattaché se déplace[17]. On remarque aussi que l'introduc-

11. MEQ, *Les Étudiants des universités québécoises, profil descriptif de leurs études, 1982-1983 à 1986-1987*, Québec, 1988, p. 17.

12. MEQ, *Diplômes décernés par les universités québécoises, année civile 1986*, Québec, 1988, p. 5.

13. MEQ, *Les Étudiants des universités québécoises*..., pp. 17 et 18.

14. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 25-28.

15. CSE, *La Situation des femmes dans le système d'enseignement*..., pp. 2 et 3.

16. MEQ, *Pour ne brancher sur l'avenir, je choisis la science et la technologie. Campagne d'information sur les carrières non traditionnelles*, Québec, 1987.

17. S. Morgan, *The Equality Game*.

forte massive des femmes dans certaines professions — en médecine, par exemple — change la nature et l'image, voire le statut, de ces professions. Les rythmes de changement sont donc différents sur le marché du travail. D'autant plus, d'ailleurs, que les jeunes femmes, habituées à l'égalité dans le réseau scolaire, croient facilement cette égalité acquise sur le marché du travail et ne voient pas l'utilité d'une action à cet égard.

Mais, comment des femmes engagées dans des secteurs de la vie économique dont elles étaient auparavant absentes décrivent-elles leur cheminement ? comment vivent-elles au jour le jour cette expérience ? et comment sont-elles satisfaites ou insatisfaites de leur choix ? Le Bureau de la coordination à la condition féminine du ministère de l'Éducation a entrepris, en 1986, une étude auprès de 851 travailleuses occupant des emplois dits non traditionnels. Il est étonnant de constater que, parmi les personnes qui ont le plus encouragé de tels choix, se trouvent principalement les membres de la famille ; en général, les travailleuses y ont reçu plus d'encouragements que d'objections, ce qui ne semble pas être le cas pour les confrères de travail, dont les réactions sont plutôt négatives et sexistes[18]. Ces travailleuses révèlent aussi globalement un taux de satisfaction très élevé, même si elles se sont souvent senties obligées de travailler fort pour « faire leurs preuves », même si elles ont dû parfois subir les réactions négatives et sexistes de leurs confrères et même si elles ont dû s'adapter à leur nouvel environnement, parfois sans modèle de comportement et sans connaissance des outils ou des techniques.

Comme on a pu le voir, il existe toujours des modèles de comportements scolaires et de choix professionnels, définis en fonction de l'appartenance sexuelle et présents dans les représentations que les individus se font de leur avenir. Toutefois, même si certains modèles traditionnels demeurent, leur influence paraît moins déterminante, car ils sont fortement concurrencés par de *nouveaux modèles culturels activement soutenus* par un consensus de plus en plus large.

Du fait de l'énorme rattrapage scolaire qu'elles avaient à faire, les filles ont davantage profité des possibilités offertes par la réforme de l'éducation. Le Conseil a déjà souligné cette forte demande de scolarisation de la population féminine : « L'ensemble des faits de scolarisation et de « diplomation » de la population féminine indique un fait culturel majeur : un changement radical de comportement et une forte demande de qualification de la population féminine[19]. »

Pour leur part, cependant, les garçons ne semblent pas se dégager aussi facilement des modèles traditionnels et stéréotypés. Plusieurs indices — échecs, abandons, résultats inférieurs à ceux des filles — indiquent également qu'ils ne manifestent pas le même engagement ni la même détermination dans leur cheminement scolaire et professionnel, comme on a pu le constater au chapitre deuxième.

3.3 L'importance des milieux culturel et socio-économique

On a beaucoup insisté, ces dernières années, sur l'importance des facteurs environnementaux sur le cheminement scolaire des élèves et sur leurs aspirations professionnelles. Dans cette section, nous regroupons certains éléments de cet environnement culturel, social et économique : la famille, la communauté linguistique et le groupe ethnique et le milieu socio-économique.

3.3.1 La famille

La famille exerce une influence privilégiée sur le cheminement scolaire et professionnel des enfants. Indirectement, dans la mesure où elle favorise sur tous les plans le développement de l'enfant et dans la mesure où elle est le lieu des premiers modèles de socialisation, elle peut constituer un tremplin plus ou moins efficace en vue de l'insertion sociale et professionnelle. Son emprise se fait donc sentir sur différents plans et c'est le plus souvent l'intégration de cet ensemble d'influences qui acquiert une signification particulière du point de vue du cheminement scolaire et professionnel. Dans la pratique, toutefois, pour de multiples raisons d'ordre économique, social ou culturel, toutes les familles n'offrent pas au départ les mêmes possibilités à leurs enfants et n'exercent pas la même influence auprès d'eux, même s'il est bien difficile d'évaluer leur impact réel sur chaque enfant.

D'abord, la première enfance, soit cette période de la croissance de l'organisme et du développement des habiletés de base, peut, *grâce à une attention soutenue sur divers plans, donner les meilleures chances possibles à l'enfant d'épanouir toutes ses potentialités*. En vérité, c'est même dans les habitudes de vie et le milieu de vie de la mère qui porte un enfant — on peut penser tout particulièrement aux habitudes nutritives et aux conditions de travail — qu'on décèle les premières influences sur le développement de l'intelligence de l'enfant. Quoi qu'il en soit, durant toute la période de la première enfance, une présence affective, une alimentation équilibrée et un milieu de vie sain semblent être les conditions

18. Mariette Berthelot et Nicole Carpentier, *Au-delà des mythes : les buts et les vies des étudiantes et travailleuses non traditionnelles*, Collection SOJESP, Octobre 1988, 15 pages. Voir aussi : *Vie pédagogique*, n° 53, Mars 1988, pp. 39-40 et MEQ, *Les Filles et les formations non traditionnelles : de l'intérêt mais beaucoup d'obstacles*, Québec, 1988.

19. CSE, *Le Rapport Parent : vingt-cinq ans après*, p. 81.

premières d'une croissance harmonieuse. En outre, dans le milieu familial, l'enfant développe ses habiletés motrices, accède au langage et découvre des situations qui viennent stimuler son observation ou favoriser ses différents modes d'expression. Cette phase de la croissance est particulièrement importante du point de vue intellectuel, puisque c'est à ce moment que s'effectue le développement cérébral. On conçoit facilement que, à cette étape du développement fondamental de l'enfant, le rôle du milieu familial soit particulièrement capital, sur tous les plans : psychomoteur, socio-affectif, cognitif et langagier[20]. Or, tous les enfants n'ont pas, au point de départ, la même qualité de soins ni la même attention et ne bénéficient pas de la même préparation aux habiletés motrices, langagières ou intellectuelles.

C'est au cours de toute son enfance que l'enfant a besoin de stimulation pour son développement psychomoteur, socio-affectif, cognitif et langagier. Les observations le confirment : les enfants qui reçoivent peu d'attention positive, qui ne disposent pas d'une saine alimentation, de conditions de vie favorables et qui sont peu stimulés dans leur développement éprouvent des difficultés qui mettent rapidement en péril leur cheminement scolaire.

Au sein de la famille, l'enfant et le jeune sont mis en *contact avec un univers de représentations et de valeurs* qui touchent plusieurs dimensions importantes de l'orientation scolaire et professionnelle : pensons plus particulièrement aux types de travail ou aux domaines d'activité qui y sont les plus valorisés — travail manuel ou travail intellectuel, domaine artistique ou domaine scientifique ; pensons à l'importance qui y est accordée à la scolarisation proprement dite, à la durée des études, à la réussite, au cheminement et à l'orientation scolaires ; pensons à la philosophie générale de la famille concernant le sens et la place du travail, du métier et de la profession dans la vie ; pensons à la conception de l'éducation des enfants et au degré d'encadrement exercé par les parents.

Ainsi, alors que certaines familles suivent de très près le travail scolaire et maintiennent un lien dynamique avec les établissements scolaires — parfois même jusqu'à l'université —, d'autres, au contraire, pour des raisons de disponibilité, de préparation, d'intérêt ou pour des raisons de distance culturelle avec l'école, accordent peu d'attention aux cheminements de leurs enfants. Cette distance des parents peut, par une sorte de choc en retour, cultiver la démotivation et l'échec.

C'est aussi par l'intermédiaire direct ou indirect des membres de la famille que l'enfant ou le jeune *développe son ouverture sur le monde et ses intérêts* artistiques ou sportifs, qu'il entreprend des activités de loisir ou de travail et qu'il développe sa curiosité pour tel ou tel domaine. Progressivement, l'enfant ou le jeune s'initie en famille à des univers différents : univers du travail, univers religieux, univers politique, entre autres. En prenant conscience de l'univers du travail des membres de la famille, par exemple, il découvre quelques métiers et professions, les lieux propres à ces activités, les institutions qui s'y rattachent et les relations qui y prévalent. Grâce à la position et à l'occupation des différents membres de la famille, l'enfant ou le jeune pénètre aussi divers secteurs de la société et s'initie aux règles du jeu qui y existent.

Par les activités des membres de sa famille, l'enfant ou le jeune entre à son tour au sein d'un réseau de relations personnelles et d'institutions qui lui font découvrir des univers de préoccupation et des modèles de comportement. Poursuivant ainsi son initiation culturelle, il accède à des sous-cultures qui contribueront également à façonner ses axes de référence. Dans la mesure où le milieu familial constitue un véritable lieu de culture, c'est-à-dire un lieu d'affirmation, voire de confrontation, des représentations, des valeurs et des modèles de comportement, il contribue à enrichir les enfants et les jeunes pour leur cheminement scolaire et professionnel.

De ce point de vue, tous les enfants ne participent pas aux mêmes expériences et ne bénéficient pas des mêmes possibilités. On conçoit facilement que plus le niveau culturel d'une famille est élevé, plus son réseau de relations est étendu et diversifié, plus l'enfant est susceptible de découvrir des modèles variés et d'élargir son angle de vision de la société. Plus un étudiant est issu d'un milieu familial qui maîtrise les sources d'information et qui connaît les rouages et le fonctionnement des institutions sociales, plus il a de chance de pouvoir progresser avec facilité dans son cheminement de scolarisation et de qualification. Sans doute, la famille n'est-elle pas la seule source où l'enfant ou le jeune puisse s'initier à ces « univers », mais elle demeure un lieu primordial qui peut contribuer à donner cette longueur d'avance qui facilite le cheminement scolaire et professionnel.

Enfin, chaque famille entretient aussi un *niveau d'aspiration face à l'avenir de chacun de ses enfants* et, plus particulièrement, en ce qui concerne la scolarité souhaitée et la carrière professionnelle envisagée. Ces aspirations prennent leur source dans les valeurs mêmes des parents, mais elles s'enracinent aussi dans les aspirations collectives véhiculées au sein de la société, en général, et de leur strate sociale, en particulier[21]. Ces aspirations peuvent devenir des

20. C.S.D. *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Québec, 1989, pp. 19-24.

21. Guy Rocher, « Pour une théorie psycho-sociologique des aspirations » dans *Le Projet ASOPE : son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Université Laval et Université de Montréal, 1981, pp. 41 et 68 s.

modèles et des stimulations et se transformer en projets pour les enfants et les jeunes. En ce sens, elles font partie des attentes que l'enfant perçoit à son égard, attentes qui peuvent avoir un effet de consolidation de l'image positive et d'encouragement pour l'enfant ou le jeune ou qui peuvent au contraire dévaloriser, démotiver et décourager.

Enfin les parents ont aussi tendance à renforcer les valeurs dominantes de la société. Ainsi, les parents apparaissent eux-mêmes comme des « orienteurs » dans la mesure où ils reproduisent les pressions du système d'éducation et véhiculent la primauté des disciplines reliées aux options dites gagnantes.

En plus des rôles en quelque sorte traditionnels de la famille qui exercent une influence sur le cheminement scolaire et professionnel des enfants et des jeunes, il faut considérer que les *transformations survenues dans les modèles familiaux ont aussi leur part d'impact*. Ainsi, on a pu remarquer que la diminution du nombre d'enfants par famille s'est souvent accompagnée d'une attention plus soutenue au cheminement scolaire et d'une ambition plus marquée au regard d'une scolarisation prolongée. En outre, on a pu noter que le phénomène des familles monoparentales a parfois rendu plus difficile la participation des parents, tant aux travaux scolaires des enfants qu'à la vie même de l'école. La pluralité culturelle est elle-même apparue au sein de la famille et a entraîné une diversification des profils familiaux[22] qui contribue à son tour à la diversification des effectifs scolaires.

D'affirmer que le milieu familial exerce une influence sur l'orientation des enfants et des jeunes ne signifie pas, pour autant, que ces derniers reproduiront automatiquement les valeurs, les modèles de comportement et la carrière des parents. Les choses se passent maintenant de façon moins mécaniste, même si l'impact des modèles familiaux demeure néanmoins profond. En effet, même si l'on observe une certaine discontinuité[23] entre les générations sur le plan des modèles et des valeurs, l'influence de la famille demeure prépondérante. Cette discontinuité résulte du développement de l'autonomie et du plus grand respect de l'individualité de chacun, de l'étendue des influences extérieures qui modèlent également les enfants et les jeunes et des transformations de la société dans son ensemble. Mais cela n'empêche pas la famille d'apparaître, bien souvent, comme « le premier conseiller d'orientation scolaire et professionnelle ». Et ce, encore plus par ce qu'elle est que par ce qu'elle dit.

3.3.2 La communauté linguistique et le groupe ethnique

Les recherches et les observations des dernières années permettent d'affirmer que la communauté linguistique et le groupe ethnique peuvent aussi influencer le cheminement scolaire et professionnel des individus. Qu'il s'agisse des types de formation choisis, de la persévérance scolaire, du taux de réussite ou des secteurs professionnels privilégiés, il est possible d'observer des modes de comportement différents selon les diverses communautés linguistiques ou les divers groupes ethniques présents au Québec. D'affirmer qu'il existe des modèles de comportements particuliers aux divers groupes linguistiques ou ethniques ne signifie pas que tous les individus d'un groupe agissent de la même façon ou que l'on ne puisse déceler à l'intérieur d'un groupe les effets particuliers de la classe sociale ou du degré d'acculturation dans la société d'accueil ; en réalité, toutes ces variations existent à l'intérieur de chaque groupe. Mais on veut attirer l'attention sur le fait que l'on peut aussi déceler des modèles ou des façons de faire qui appartiennent à un groupe, indépendamment des autres facteurs qui entrent en ligne de compte.

Ainsi, par exemple, entre *la population francophone et la population anglophone*, les statistiques de fréquentation scolaire signalent toujours des différences importantes, comme on a pu le constater au chapitre deuxième : tant au secondaire qu'au collégial, les anglophones choisissent proportionnellement moins les options professionnelles que les francophones, soit respectivement 22,1 % et 42,4 %[24] ; de même, les anglophones accèdent proportionnellement plus aux études universitaires, y fréquentent moins des programmes courts et parviennent en plus grande proportion aux études de deuxième et troisième cycles[25]. Ces quelques constatations ne sont pas nouvelles ; déjà les analyses des données du projet ASOPE concluaient : « L'existence de ce que nous pourrions appeler un effet spécifique de la langue maternelle sur les cheminements scolaires, c'est-à-dire le maintien d'une relation entre ces deux facteurs même lorsque l'on contrôle l'effet du SSE (statut socio-économique) d'origine des individus, celui de leur degré de réussite scolaire ou encore celui du sexe, est l'élément majeur qui se dégage de plusieurs analyses multivariées... En résumé, cette série d'analyses conduit à la conclusion que la différenciation des cheminements scolaires des francophones et des anglophones est bien réelle au sens

22. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, pp. 3-5.

23. Guy [illegible], *Aspects psycho-sociologiques de la discontinuité entre générations en milieu québécois*. Thèse, Université Laval, 1972, p. 117.

24. Voir aussi : CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 33.

25. *Ibid.*, p. 40. Voir le chapitre 2.

où elle ne reflète pas uniquement les disparités existant entre les deux groupes sur le plan socio-économique[20]. »

Sous plusieurs aspects, les deux groupes linguistiques affichent des différences importantes dans leur philosophie de l'éducation et leur pratique administrative, comme on l'a rappelé au chapitre deuxième ; et ces différences se traduisent dans leurs institutions et leurs choix respectifs : pensons à la place accordée à la formation professionnelle au secondaire et à la formation technique au collégial et à l'importance attribuée aux programmes courts, dans leurs établissements respectifs. Ces philosophies et ces pratiques différentes, qui ne sont d'ailleurs pas sans lien avec les statuts socio-économiques des deux communautés, ont une influence notable sur les cheminements scolaires et professionnels des individus.

À l'égard des cheminements de scolarisation et de qualification, *tous les groupes ethniques ne partagent pas les mêmes valeurs*, n'entretiennent pas les mêmes attentes, ne prennent pas les mêmes moyens pour les réaliser et n'affichent pas les mêmes résultats. Déjà, en 1985, le Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles faisait le constat suivant : « La conception de l'école et le rapport qu'on entretient avec elle varient d'une culture à l'autre. La fonction de l'école dans la société, son organisation, les valeurs qui y sont véhiculées, les programmes d'études, les modes d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, la conception du maître, les exigences posées à l'enfant, la participation des parents à la vie scolaire sont autant d'objets modelés par la culture d'un peuple. Mais pour tous, l'école représente une voie d'accès à une meilleure situation sociale et économique[21]. »

La relation que chaque groupe ethnique entretient avec le milieu scolaire et le monde du travail est largement influencée par l'histoire de ce groupe, par son statut socio-économique, par son degré d'intégration à la société d'accueil, par son attachement à une tradition intellectuelle et par sa vision de l'avenir. Ainsi, alors que, dans certains groupes, les enfants tendent à quitter tôt les études pour accéder au marché du travail, chez d'autres, ils cherchent plutôt à poursuivre leur cheminement jusqu'aux études supérieures.

Souvent, derrière ces comportements, on perçoit aussi l'influence très forte de la famille. Chez certains groupes ethniques, en effet, pour assurer la réussite des enfants, les familles entourent étroitement leur cheminement. Pour les aider à surmonter leurs difficultés, elles font appel aux membres les plus qualifiés de la « famille élargie », elles instaurent une rigoureuse discipline de travail et elles mettent tout le poids de l'autorité familiale pour appuyer ce choix.

On trouve fréquemment, chez certains groupes ethniques, un souci de l'excellence intellectuelle, une responsabilité individuelle face à la réussite, le désir de devenir les meilleurs dans leur domaine et une volonté inébranlable dans la poursuite de leurs objectifs. Malgré les obstacles inhérents à une scolarisation dans une langue d'enseignement qui n'est pas leur langue maternelle et malgré les problèmes d'acculturation, on retrouve très tôt des membres de ces groupes devenus éminents aussi bien dans le monde des sciences que dans celui des arts[28]. Cette volonté de réussir à tout prix et de parvenir aux professions les plus convoitées marque très tôt le comportement des enfants qui viennent de ces groupes et leurs rapports avec l'environnement.

Les enseignants constatent également jusqu'à quel point les modes d'apprentissage peuvent être différents d'un groupe à un autre. Les différences dans les cheminements scolaires relèvent bien souvent de stratégies d'apprentissage diverses. Mais, les enseignants se rendent compte aussi de l'influence prépondérante de l'attitude des parents et, plus généralement, de l'environnement familial sur le cheminement et sur la réussite des élèves.

Ces différences observées dans la façon dont les enfants et les jeunes des divers groupes ethniques réalisent leur cheminement scolaire et professionnel n'ont rien à voir avec le fait que les groupes d'enfants disposeraient, au départ, d'aptitudes différentes en fonction de leur appartenance ethnique. Elles reposent plutôt sur la façon dont les diverses populations ethniques considèrent le savoir et les différents domaines du savoir, sur leur valorisation de la scolarisation et des études supérieures et sur leurs manières d'apprendre et de se développer. Ces perceptions et ces valorisations sont elles-mêmes tributaires de la tradition scolaire et intellectuelle de ces populations, du poids des cheminements traditionnels aussi bien à l'école qu'au travail et des conditions sociales et économiques de leur insertion dans la nouvelle société d'accueil. En somme, la différence dans les cheminements scolaires et professionnels reflète bien souvent les différences socioculturelles entre communautés.

La façon d'envisager l'avenir est aussi très importante dans la relation des groupes ethniques avec le monde scolaire et le monde du travail. On peut distinguer deux types d'attitudes fondamentales : l'une,

20. Louise Sylvain et coll., *Les Cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 80*, Québec, Conseil de la langue française, 1985, pp. 175, 180 et 181 (Coll. « Dossiers », 24).

21. MEQ, *L'École québécoise et les communautés culturelles*, Rapport du comité, Québec, 1985, p. 98.

28. « The New White Kids », *dans Time*, 31 août 1987, p. 42.

plutôt conservatrice, où les gens demeurent principalement centrés sur le pays d'origine et sur la nécessité de renforcer les traditions et les comportements de contrôle ; dans ce cas, les jeunes ont davantage tendance à reproduire les modèles occupationnels traditionnels ; l'autre, plutôt progressiste, où l'on a « un groupe qui redéfinit le projet migratoire autour de l'avenir des enfants, de leur réussite au sein de la société d'accueil. Cela implique des stratégies de recherche de la synthèse et du dialogue entre les valeurs traditionnelles dont ils sont porteurs de par leur origine et les valeurs dominantes dans la société d'accueil[29] ».

9.9.3 Le milieu socio-économique

Une autre dimension de l'environnement exerce une influence considérable sur les cheminements scolaires et professionnels des élèves et des étudiants : c'est le milieu socio-économique. Et cette appartenance n'est pas uniquement la conséquence du seul niveau des revenus, mais elle est définie par une *configuration de caractéristiques interdépendantes les unes des autres et même cumulatives les unes par rapport aux autres*. Dans un document de recherche, le Conseil a déjà décrit un pôle de ce continuum socio-économique, à savoir la pauvreté ou le sous-développement, comme un phénomène lui-même multidimensionnel : la pauvreté, y lit-on, est à la fois un phénomène économique, social et culturel. Du point de vue économique, elle consiste en la privation de biens essentiels répondant aux besoins vitaux : se nourrir, se loger, se vêtir. Du point de vue social, c'est l'absence de contrôle sur les institutions et la dévalorisation. Du point de vue culturel, c'est l'imposition des valeurs des classes dominantes, la dépendance et la frustration. La pauvreté n'est donc pas uniquement une privation de biens matériels — nourriture, logement, vêtement — et de biens culturels — loisirs, instruction, communication —, mais aussi une absence de contrôle et de pouvoir social[30].

Un rapport récent du Conseil des affaires sociales confirme cette lecture du sous-développement : « Les différents travaux de recherche qui ont été rapportés ici, et dont les résultats révèlent la localisation géographique des communautés en développement et en sous-développement social, mettent en évidence quelques particularités qu'il convient de résumer. Les huit indicateurs de population utilisés pour définir les concepts de développement et de sous-développement social permettent d'appliquer à l'ensemble du Québec une grille de localisation des communautés concernées sous cet aspect. Ces indicateurs sont : le niveau de scolarisation, le niveau de revenus, le niveau d'activités économiques, la qualité des logements, l'inadaptation juvénile ou la désadaptation sociale, l'espérance de vie, les handicaps sociopédagogiques et le déclin démographique[31] ».

Il existe des recoupements entre les diverses appartenances dont on vient de parler — la famille, le sexe, le groupe ethnique, la communauté linguistique et le milieu socio-économique —, tous les facteurs interagissant et multipliant parfois les risques ou les avantages. Ce sont là comme des couches concentriques d'influence, le poids de chacune étant relatif et pouvant se conjuguer à celui des autres. Il en résulte que certaines populations sont plus vulnérables que d'autres à la pauvreté, au sous-développement et à la marginalisation : par exemple, la population des centres-villes ou des régions en voie de dépeuplement[32], certaines familles monoparentales le plus souvent constituées autour de la femme ou certains nouveaux arrivants qui se retrouvent souvent au bas de l'échelle dans une société qui leur est encore étrangère.

Plusieurs recherches ont étudié les *liens qui existent entre la situation socio-économique de la famille et le profil du cheminement scolaire des enfants*[33]. Dans son énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, le ministère de l'Éducation rappelait de façon synthétique les caractéristiques scolaires de cette population : « Si l'on s'en tient aux résultats d'ensemble, les retards scolaires sont de deux à trois fois plus fréquents chez les enfants de milieu pauvre que chez les enfants de milieu aisé. On note généralement une plus grande fréquence d'échecs scolaires. De même, on peut observer que les voies allégées accueillent une majorité d'enfants issus de familles pauvres. Ces enfants sont aussi plus souvent considérés comme inadaptés ; ils sont, en conséquence, orientés vers des classes spéciales et confiés aux spécialistes de l'aide individuelle. Or les causes de ces difficultés « légères » sont difficiles à établir. La distinction devient parfois « si mince entre une déficience réelle et une marginalisation due à un système fait pour la moyenne des individus. Peu à peu au cours des années récentes est apparu un consensus issu de la plupart des recherches sur ce sujet, à savoir qu'il existe une corrélation entre ces difficultés légères et l'origine sociale des élèves. L'interprétation de ces résultats peut bien procéder de diverses idéologies, mais

29. Zahia Zerouki, « Les changements de la famille en situation interculturelle et leurs incidences sur la réussite et l'échec scolaires », dans *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-le Mirail, 1986, pp. 199 - 203.

30. Murielle Lévesque, *L'Égalité des chances en éducation*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1979, p. 42.

31. Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un, rapport sur le développement social et démographique*, Gaétan Morin éditeur et gouvernement du Québec, 1980, p. 82.

32. *Ibid.*, pp. 106-109.

33. Louise Laforce, *Les Aspirations scolaires au Québec (Avec Ontario, des observations des enquêtes ASOPE et SOSA*, Université de Montréal et Université Laval, 1979 ; CECM, *L'Abandon scolaire au secondaire*, Montréal, 1975 ; Husen, Torsten, *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, Paris, OCDE, CERI, 1975.

la conclusion fondamentale n'est pas changée pour autant. Le système scolaire n'est en général pas adapté aux caractéristiques de l'enfant issu d'un milieu défavorisé et le hiatus entre ces deux univers est une des causes des difficultés d'adaptation et d'apprentissage dont souffrent ces enfants. La déficience mentale légère et les retards pédagogiques simples manifestent [illegible] la difficulté d'adaptation des enfants [illegible] scolaire [illegible] [illegible] égales pour tous. Des programmes [illegible] ont été par la suite ajoutés pour compenser [illegible] tôt possible les inégalités de départ et assurer à tous des possibilités de cheminement scolaire normal. Ces mesures sectorielles et limitées n'ont pas apporté tous les résultats attendus, étant donné le caractère multidimensionnel du problème et le fait qu'il s'enracine profondément dans un système de représentations, de valeurs et d'attitudes.

La réalisation de ces objectifs d'égalisation des chances est d'ailleurs d'autant plus difficile à atteindre que *la cible est elle-même mouvante*. Il s'agit « d'une « cible mouvante » dans un sens absolu car les exigences et les besoins de la vie moderne s'accroissent à mesure que les sociétés deviennent plus complexes. Des connaissances théoriques et pratiques qui auraient bien répondu aux besoins quelques décennies auparavant sont aujourd'hui à peine suffisantes. La cible est mouvante dans un sens relatif car, faute de parvenir à l'uniformité absolue du niveau d'instruction, il y aura toujours des élèves moins bien nantis que les autres. A cet égard, on peut d'ailleurs dire que le système d'enseignement est victime de son propre succès. Le fait que l'enseignement s'est beaucoup développé au cours du vingtième siècle et que de nombreux jeunes font actuellement de longues études, met en évidence la position des adolescents qui restent tout en bas de l'échelle scolaire[35] ».

Il n'est pas facile pour un système d'éducation et encore moins pour des étudiants de s'ajuster aux exigences et aux rythmes d'une société en profonde mutation. Ainsi, tout en subissant encore, sous la forme d'un taux de chômage élevé spécialement chez les jeunes, les effets de la crise économique de 1981-1982, le Québec doit entreprendre la modernisation de ses entreprises afin de devenir plus compétitif dans le contexte où les circuits économiques deviennent plus libres et plus vastes, voire mondiaux. La création de vastes ensembles économiques a pour effet d'étendre à tous les participants les mêmes règles du jeu, qui sont généralement celles du partenaire le plus fort sur le plan économique.

On peut aisément concevoir que des *phénomènes globaux* comme la mondialisation des marchés, la concurrence internationale, l'exigence d'un taux élevé de productivité, les transformations technologiques accélérées [illegible] de [illegible] emploi et [illegible] étudiants[36]. [illegible] des faits [illegible] comme le taux de chômage chez [illegible] et la généralisation des emplois occasionnels, viennent affecter la perception qu'ont les jeunes de leur possibilité d'insertion sociale et professionnelle. Devant la complexité de ces faits et l'impact de leurs transformations, il n'est pas étonnant de voir les étudiants perplexes, inquiets ou hésitants et les services scolaires parfois un peu désemparés.

Parallèlement à ces changements structurants qui vont modifier le contexte économique et le marché de l'emploi, d'autres facteurs socio-économiques interviennent également dans l'orientation des étudiants. Dans son dernier rapport annuel[37], le Conseil, faisant le bilan de l'accessibilité en éducation, relevait des *inégalités persistantes entre les régions*. Il ressort, en effet, de cette analyse que les élèves des régions périphériques ont moins de chances que les autres d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles, résultat que confirme par ailleurs le diagnostic du Conseil des affaires sociales. De fait, la définition de la carte des options professionnelles en région périphérique place les élèves et leurs familles devant des choix difficiles : ou l'élève choisit l'une des options disponibles dans sa région immédiate ou il doit s'expatrier et en assumer les coûts et les conséquences familiales. Or, l'élève qui s'oriente vers une formation professionnelle au palier secondaire ne peut disposer de la même aide financière que celui qui opte pour une telle formation au palier collégial. Il arrive également que les écoles et les commissions scolaires fassent pression sur les élèves et fassent même de la surenchère pour garder des élèves dans les options professionnelles dispensées localement, afin d'obtenir le nombre d'élèves suffisant pour donner le programme. Il résulte de cette situation qu'un certain nombre d'élèves se voient obligés de changer d'option ou d'abandonner tôt leurs études, pour des raisons économiques, certes, mais aussi pour des raisons reliées à la situation globale des régions périphériques.

34. MEQ, *L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, Québec, 1980, p. 14. Même si le contexte institutionnel a changé, l'analyse générale effectuée dans ce document demeure toujours d'actualité.

35. OCDE, *L'Enseignement dans la société moderne*, Paris, 1985, p. 42.

36. CSE, *Le Perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec...*, pp. 1-8. Par exemple, ces tendances peuvent entraîner une concentration des entreprises, une robotisation de la production, une diminution des besoins en main-d'œuvre et une uniformisation des règles du jeu sur le modèle de celui qui peut imposer sa façon de faire.

37. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 37-41.

Un deuxième aspect des différences régionales dans l'accès aux études met en évidence le fait que les régions se distinguent aussi par leur taux de fréquentation postsecondaire : les régions périphériques affichent, en fait, un taux inférieur aux autres régions.

Enfin, un troisième fait vient confirmer cette inégalité des chances en éducation selon l'appartenance régionale : les jeunes des régions centrales choisissent, en plus grande proportion, la filière du baccalauréat à l'université, alors que ceux des régions périphériques se retrouvent davantage dans des filières plus courtes, tant au cégep qu'à l'université[38].

3.4 Des prises de conscience souhaitables

Les analyses précédentes n'avaient pour but que de mettre en relief l'influence de certains facteurs socioculturels sur le cheminement scolaire et professionnel des individus. Elles invitaient aussi à certaines prises de conscience, tant de la part des individus que du système d'éducation lui-même ; il importe maintenant de dégager celles qui paraissent les plus importantes et les plus souhaitables.

3.4.1 Pour l'individu

Les prises de conscience ne s'imposent pas. On peut tout au plus les favoriser chez un individu. Mais ce qui, en lui, leur permet d'émerger relève finalement de ce que le Conseil a appelé ailleurs la « compétence culturelle ». Il s'agit, en somme, à la fois de la conscience de sa propre cohérence culturelle et de la capacité de prendre de la distance par rapport à cette cohérence[39]. C'est l'acquisition d'une telle compétence culturelle qui permettra aux prises de conscience dont on parle ici de s'effectuer avec toute la lucidité requise.

La première concerne justement la capacité de l'individu de *se situer de manière critique par rapport aux influences familiales, sexuelles, ethniques ou sociales* qui ont agi sur lui. Souvent, à la façon de couches concentriques, ces divers facteurs se sont conjugués pour imposer à l'individu un référentiel. C'est précisément à l'égard de ce référentiel qu'il lui faut exercer sa conscience critique. À côté d'aspirations profondes qu'il a pu éveiller, il a peut-être aussi cultivé des modèles rétrogrades ou des stéréotypes de divers ordres dont il importe de se défaire. La façon dont les étudiants universitaires interprètent leur cheminement scolaire constitue un exemple de ce retour critique.

En fait, l'individu capable de jugement critique et de distanciation est apte à dépasser le poids de ses appartenances. Même si les modèles culturels offrent une forte résistance et ont, comme on l'a signalé, la vie dure, ils n'agissent pas à la manière de déterminismes insurmontables. Par sa capacité de prendre ses distances, chaque individu peut graduellement procéder à la remise en question des représentations qui l'ont nourri et à l'élimination des stéréotypes qu'on lui a transmis.

La deuxième a trait aux *exigences du marché du travail*. Dans toute la mesure du possible il importe, en effet, que chacun sont vraiment su fait des compétences requises et de leur impact sur le cheminement de formation qu'il entend suivre. Dans l'ensemble, il lui faut tout au moins savoir que le marché de l'emploi exige de plus en plus une solide formation de base et une hausse générale de la scolarisation. Tout au long des cheminements scolaires et professionnels, les stages, les visites, les rencontres avec le monde des entreprises — tout cela favorisé par le maintien de liens plus étroits entre le milieu du travail et le milieu de l'école — pourraient susciter de telles prises de conscience, tout en permettant une expérience directe de l'univers du travail.

De façon générale aussi, le marché de l'emploi requiert une qualification reliée à l'emploi qui, tout en étant spécifique, permette la mobilité. Il importe donc que l'individu se donne, le plus possible, une compétence scientifique ou technique pertinente, mais qui demeure en même temps suffisamment polyvalente pour assurer la transférabilité des connaissances, des habiletés et des attitudes.

La troisième se rattache à la nécessité pour l'individu *d'enraciner ses choix dans une vision réaliste* du monde du travail et de la société dans laquelle il s'insère. C'est d'abord au sein même du système d'éducation qu'il se doit de relever le défi d'une conciliation de ses goûts, aptitudes et aspirations, d'une part, des exigences du système, d'autre part. Dans le contexte actuel, il y va de l'ouverture de son cheminement scolaire et professionnel sur l'avenir. En un sens, sa vision réaliste devrait même l'aider à comprendre qu'il y a aussi un coût social rattaché au désir parfois illimité de réalisation personnelle.

Mais, il s'agit aussi pour l'individu de prendre nettement conscience que son besoin d'épanouissement personnel au travail ne peut être satisfait sans la prise en compte des exigences du marché de l'emploi. L'évolution rapide de ce marché, notamment avec l'arrivée des techniques informatisées, tout comme le progrès dans l'univers des connaissances ont créé des exigences accrues de scolarisation et de qualification de niveau supérieur.

3.4.2 Pour le système d'éducation

Les agents responsables dans le système d'éducation ont, eux aussi, à prendre conscience des influences que la société exerce et du poids qu'elle met sur

38. *Ibid.*, p. 39.

39. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, pp. 11-14.

les mécanismes, voire sur les orientations, du système lui-même. Une telle prise de conscience se fera principalement sous le signe des rapports entre l'éducation et la société.

D'abord, *le système d'éducation est reproducteur*, pour une bonne part, de modèles et de valeurs de la culture ambiante. À sa manière, il constitue un miroir assez fidèle de la société. En un sens, on ne peut le lui reprocher. On le souhaite même. Mais il appartient au système d'exercer sa propre discrimination à l'égard des valeurs et des modèles dominants de la société.

Au cœur du système, chacun des agents éducatifs doit exercer une conscience critique, qui permette au système lui-même de se libérer des contraintes de certains stéréotypes sexuels, de certains modèles d'organisation du travail ou de certains conditionnements imposés par la culture technologique dominante, par exemple. C'est la même conscience critique qui peut favoriser l'évolution de la culture scolaire, ouvrir davantage l'organisation sur les besoins de cheminements diversifiés des individus et mieux prendre en considération les goûts, les aptitudes et les aspirations des élèves et des étudiants.

Ensuite, c'est *l'équilibre du curriculum* qui demeure toujours menacé par l'influence prépondérante des sciences de la nature et des technologies. L'un des postulats fondamentaux de la réforme scolaire des années 60 était précisément cette reconnaissance que la culture est un univers polyvalent qui inclut les sous-cultures humaniste, scientifique et technique.

C'est d'ailleurs ce postulat, posant la culture de la société comme polyvalente, qui a conduit au choix culturel de l'acquisition, par le plus grand nombre possible, d'une solide formation générale qui enracine graduellement une spécialisation elle-même la plus poussée possible. Cette solide formation générale doit s'exprimer dans un curriculum équilibré, qui constitue la meilleure chance pour chacun de découvrir et d'exprimer ses goûts et ses capacités personnelles, la meilleure préparation pour affronter un marché du travail en constant devenir et le meilleur enracinement dans la polyvalence de la culture.

C'est aussi *l'accès à la réussite éducative* qu'il importe de favoriser. Les attitudes, l'organisation et les pratiques de chaque établissement doivent, dans une logique de la réussite éducative, ouvrir pour chaque individu tout le champ du possible et le soutenir conséquemment dans sa démarche de scolarisation et de qualification. Le système, précisément parce qu'il est un système d'éducation, ne peut se permettre de tomber dans les ornières fatalistes ou déterministes en ce qui concerne le potentiel des individus.

Dans une optique qui envisage de conduire ceux qui cheminent vers la réussite, il importe de libérer le système des conceptions et des attitudes qui tendent à limiter les attentes et à fermer l'avenir pour plusieurs. Au contraire, la confiance dans le potentiel de chacun et des attentes élevées qui incitent au dépassement ouvrent le champ du possible et favorisent la réussite des cheminements scolaires et professionnels.

Enfin, une fois de plus, c'est à *l'accueil des différences* qui prennent racine dans la famille, la communauté linguistique, le groupe ethnique et le milieu socio-économique qu'est convié le système d'éducation. Non pas qu'il faille renforcer des influences qui correspondent parfois à des stéréotypes et à des conditionnements dont il est préférable de se défaire. Il s'agit plutôt de prendre acte du fait que ces influences ont aussi contribué à façonner les goûts, les aptitudes et les aspirations des individus, toutes choses qu'il vaut mieux commencer à respecter avant de vouloir les faire évoluer. Ce respect des différences exige du système la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle au sens le plus large du terme : une pédagogie qui, dans la poursuite des apprentissages visés, prend en compte les acquis socioculturels des individus[40].

* * *

On le voit, les facteurs socioculturels influencent, souvent de manière difficilement perceptible, les cheminements scolaires et professionnels des élèves et des étudiants. Mais il est possible, aussi bien aux individus en cheminement qu'à ceux qui les guident au sein du système d'éducation, de prendre conscience de certains modèles culturels et de les remettre en question, dans l'optique de l'accès du plus grand nombre à la réussite scolaire et professionnelle.

40. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, pp. 14-16.

Chapitre IV
L'impact des mécanismes du système d'éducation

Les systèmes d'éducation sont amenés à définir un cheminement officiel par lequel doivent normalement passer l'ensemble des étudiants. Ce parcours peut offrir des voies ramifiées. Mais, même s'il offre des possibilités de souplesse, il est généralement assez précisément normalisé et réglementé. Dans la pratique, cependant, les itinéraires sont plus variés que ce que propose le parcours officiel : les dérogations, les pratiques d'accommodement, les échecs ou les retards favorisent la multiplication des modèles de cheminement, comme on a pu le constater aux chapitres premier et deuxième.

Les systèmes d'éducation favorisent donc certains modèles et établissent des mécanismes pour « régler » et encadrer le processus d'orientation des élèves et des étudiants et — c'est l'autre face de la réalité — pour opérer leur sélection progressive dans la structure traditionnellement pyramidale de la fréquentation scolaire. Le présent chapitre entend précisément *identifier et analyser les mécanismes qui sont à l'œuvre dans le système québécois et leur impact sur le cheminement des élèves ou des étudiants*. On se demande, par exemple, comment les conditions d'admission, le processus d'évaluation, le classement des élèves, le menu des options, l'organisation des curriculum, les pratiques de contingentement ou les modèles pédagogiques adoptés affectent le cheminement de scolarisation et de qualification des élèves et des étudiants.

Ce chapitre est divisé en sept sections. Les *cinq premières* montrent comment, de la maternelle à l'université, le système d'éducation exerce son influence et crée ses propres contraintes en regard du cheminement des élèves et des étudiants. La *sixième* décrit quelques mécanismes ayant des effets sur le cheminement des adultes qui décident de retourner aux études. La *septième* met en relief certains traits saillants et dégage quelques messages pour le système d'éducation.

4.1 L'éducation préscolaire : l'importance du départ

4.1.1 Les objectifs de l'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire a été conçue pour assurer une transition éducative entre l'univers englobant de la famille et l'univers plus formel de l'école. Il ne s'agit pas encore d'une formation scolaire ; on y vise surtout à promouvoir une *éducation globale* de la personnalité de l'enfant et à permettre à l'enfant de cet âge de mieux se connaître, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec son environnement[1]. Si la maternelle ne poursuit pas formellement des apprentissages scolaires, elle n'en offre pas moins à l'enfant des activités de formation et d'éveil qui ont pour effet de le stimuler dans ses différentes formes d'expression et de relation et de le préparer à son cheminement scolaire. « En effet, l'éducation joue un rôle particulièrement important pendant les premières années de la vie, au cours desquelles on assiste à un développement intensif des diverses facultés, où les qualités morales de la personnalité sont formées et où le caractère commence à se dessiner. Aussi, la façon d'éduquer l'enfant pendant toute la période préscolaire a-t-elle une influence déterminante sur son avenir, sur la réussite de son éducation scolaire et aussi, dans une certaine mesure, sur la réussite ultérieure de sa vie[2] ».

Il est révélateur de constater que certains grands objectifs de l'éducation préscolaire — mieux se connaître soi-même, être capable d'entrer en relation avec les autres et pouvoir agir sur son environnement — visent à développer, en quelque sorte, les *habiletés de base inhérentes à toute démarche d'orientation*. Fournissant ainsi un milieu stimulant centré sur les diverses dimensions de la personnalité de l'enfant, la maternelle cherche donc à préparer tous les enfants à l'enseignement primaire ; mais elle tente particulièrement de fournir, à ceux qui pour différentes raisons se sont jusqu'alors développés plus lentement, une occasion d'accélérer leur croissance, de façon à leur permettre de se situer avec les autres sur la ligne de départ de la scolarisation. De ce point de vue, elle introduit d'emblée l'enfant dans un cheminement de formation et d'orientation.

4.1.2 *Une réponse à des besoins spécifiques*

Dès la maternelle, les éducatrices constatent la *grande disparité qui existe entre les enfants*, du point de vue de leur développement moteur, de leurs habiletés langagières ou de leur capacité à s'insérer dans un groupe. Bon nombre d'enfants se socialisent plus tôt, participent à des activités organisées — en garderie, par exemple — ou bénéficient d'un contexte

1. MEQ, *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, 1981, pp. 7 à 13. Voir aussi : CSE, *L'Éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Québec, 1987.
2. MEQ, *Programme d'éducation préscolaire*, p. 7.

familial ou socio-culturel plus éducatif et plus stimulant, ce qui entraîne de grands écarts entre les uns et les autres. Mais par une attention personnalisée, la maternelle tente justement de réduire ces écarts entre les enfants, assurant à chacun des expériences adaptées à ses besoins.

À ce stade, il ne s'agit pas tant d'évaluer la maîtrise d'objectifs reliés à l'enseignement de matières, que d'apprécier le développement global de l'enfant par rapport aux trois objectifs fondamentaux rappelés plus haut. En effet, l'évaluation y a pour but de fournir aux parents et au personnel de l'école une information sur le développement de l'enfant, dégageant les aspects positifs et attirant l'attention, si nécessaire, sur certaines de ses difficultés afin de favoriser une intervention précoce.

Que ce soit à cause de handicaps physiques, de troubles d'apprentissage, de difficultés d'adaptation, d'un retard significatif dans leur développement ou d'une lacune dans la maîtrise du français langue d'enseignement, certains enfants peuvent bénéficier d'un allongement de la période d'éducation préscolaire. La maternelle est, en effet, conçue comme un moment et un lieu privilégiés, où il s'avère souhaitable et possible *d'aider ces enfants à combler certaines lacunes* dans leur développement ou leur fonctionnement. À cause même de l'importance de cette période de préparation à l'étape de la scolarisation proprement dite, son allongement a été rendu possible, dans certains cas, mais demeure néanmoins difficile, spécialement lorsqu'il s'agit d'utiliser la procédure de dérogation. Cet allongement peut prendre la forme d'une maternelle pour les enfants de quatre ans, d'une maternelle d'accueil qui reçoit les enfants toute la journée ou, de manière exceptionnelle, d'une prolongation du stage à la maternelle régulière.

Le régime pédagogique ne prévoit actuellement le service de la « maternelle quatre ans[3] » que pour les enfants issus des milieux défavorisés définis par la « carte de la pauvreté » et pour les enfants atteints de handicaps sérieux. Ainsi, en 1987-1988, 6 216 enfants ont profité de ce service et 95 % d'entre eux venaient de milieux économiquement faibles[4].

Pour que les enfants puissent bénéficier pleinement de la maternelle quatre ans et parvenir au niveau de développement attendu, il est apparu capital de faire participer les parents ; aussi, la mise en place des maternelles quatre ans s'est-elle généralement accompagnée d'une intervention auprès des parents, afin de leur apporter le soutien nécessaire. Cette intervention auprès des parents s'est généralement concentrée dans une animation qui a pris différentes formes, selon les milieux. Aussi bien dans le cas des maternelles en milieu scolaire que dans celui des maternelles maison, une période de temps était prévue pour réunir les parents afin de les informer et de les outiller de façon à ce qu'ils puissent jouer pleinement leur rôle dans le développement de leurs enfants. De même, pour garantir l'impact de l'émission de télévision *Passe-Partout* et pour prolonger son influence en milieu défavorisé, les concepteurs ont prévu un programme d'animation auprès des parents[5].

La maternelle cinq ans reçoit normalement les enfants à raison de cinq demi-journées par semaine pendant un an. Il existe présentement une forte demande de la part des parents pour qu'on instaure une maternelle à temps plein, aussi bien pour permettre à des enfants de régler certaines difficultés avant le début du primaire que pour offrir aux enfants de cet âge un service qui soit plus stable et mieux intégré. Présentement, une proportion importante d'enfants passe de la maternelle à la garderie ou de la garderie à la maternelle, sans que ces deux milieux soient véritablement coordonnés dans leur programme d'activités. Déjà, certaines commissions scolaires tentent de mieux arrimer la période de la maternelle et la période passée en garderie scolaire.

Il existe aussi des maternelles d'accueil. Pour les élèves de la maternelle — comme d'ailleurs pour ceux du primaire et du secondaire — qui éprouvent des difficultés de compréhension du français langue d'enseignement, le régime pédagogique prévoit plusieurs mesures : premièrement, les maternelles d'accueil pour les enfants dont les parents sont établis au Québec depuis moins de cinq ans et qui ne sont pas admissibles à l'enseignement en anglais, ces maternelles d'accueil recevant les enfants toute la journée ; deuxièmement, les maternelles de francisation pour les enfants admissibles à l'enseignement en anglais et pour les enfants d'immigrants établis au Québec depuis plus de cinq ans, qui ne possèdent pas une connaissance suffisante d'usage du français, ces classes de francisation accueillant les enfants à mi-temps[6].

Enfin, il est aussi possible de maintenir un enfant de six ans au préscolaire. Après une année ou, exceptionnellement, deux années de formation préscolaire, « tout enfant qui a atteint l'âge de six ans avant le premier octobre *doit* être admis au niveau primaire[7] ». À cet âge, non seulement l'enfant est-il obligé de fréquenter une école primaire, mais la commission scolaire est également tenue de l'accueillir. Toutefois, il arrive, dans un petit nombre de cas, que des enfants soient jugés insuffisamment prêts pour aborder une

3. Pour les enfants ayant atteint l'âge de quatre ans avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours.

4. MEQ, *Tableaux statistiques du 88-03-18*.

5. CSE, *L'Éducation préscolaire...*, p. 9.

6. MEQ, *L'École québécoise et les communautés culturelles*, pp. 56 à 64.

7. Règlement sur le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire, article 38.

formation scolaire. La commission scolaire peut alors maintenir l'enfant au préscolaire, l'inscrire au primaire en lui assurant les services exigés pour favoriser sa maturation[8], le placer en classe d'attente ou lui fournir une aide selon la formule du dénombrement flottant.

Toutefois, pour maintenir un enfant au préscolaire, la commission scolaire demande au ministre une dérogation[9] : en effet, comme « l'application de l'un ou de plusieurs articles du règlement peut causer préjudice à un enfant, le ministre, sur demande motivée, peut autoriser une dérogation à un ou plusieurs articles[10] ». Pour assurer à certains enfants un meilleur départ scolaire, la commission scolaire peut donc proposer qu'ils bénéficient d'un séjour prolongé en maternelle.

4.1.3 Le passage du préscolaire au primaire

Même si des enfants maîtrisent les habiletés nécessaires aux apprentissages de la première année, il n'y en a pratiquement pas — sauf quelques rares exceptions — qui passent de la maternelle à la première année en cours d'année. En effet, le règlement sur le régime pédagogique reconnaît le caractère spécifique de l'éducation préscolaire au Québec, centrée sur le développement intégral de l'enfant, sur sa maturation physique, émotive et intellectuelle : aussi ne favorise-t-il pas un passage prématuré. À ce sujet, d'ailleurs, le Conseil affirme : « La conception de la pédagogie et de l'intervention à laquelle il (le programme québécois) adhère est orientée vers la considération de la globalité et de l'individualité de chaque enfant ; elle ne peut guère s'accommoder d'une démarche prédéterminée ou compartimentée. En adoptant une perspective plutôt large sur le plan des objectifs, le programme québécois encourage les initiatives diverses des éducateurs, leur facilitant les occasions de varier et d'enrichir les activités[11]. » Aussi, pour les enfants plus avancés, le Conseil propose-t-il *plutôt des activités d'enrichissement*, orientées vers le développement de la langue, de l'éveil artistique et des explorations mathématiques et scientifiques.

Chez de jeunes enfants, le passage d'un univers centré sur le jeu, où ils gardent une grande part d'initiative dans la gestion des activités, à un univers plus structuré, très tôt orienté vers la réussite d'objectifs d'apprentissage sur lesquels souvent ils ont très peu de prise, constitue *un défi considérable*. S'il ne se fait pas dans des conditions d'attention et d'accueil, ce passage risque d'entraîner, de fait, des difficultés d'adaptation qui peuvent durer plusieurs mois et entraver ainsi le cheminement ultérieur des élèves.

4.2 L'enseignement primaire : le caractère décisif des apprentissages de base

4.2.1 Les enjeux

De prime abord, il peut sembler que la préoccupation de l'orientation soit inexistante à l'enseignement primaire. En effet, l'enfant y aborde un processus de scolarisation qui peut durer entre dix et dix-huit ans. Pendant les neuf premières années, les élèves n'ont pratiquement pas à choisir entre des filières ou des matières qui risqueraient d'influencer leur orientation ; les seules options de cours disponibles sont alors le choix entre l'enseignement religieux et moral de nature confessionnelle, d'une part, et l'enseignement moral, d'autre part. Surtout depuis que le primaire n'est plus un ordre d'enseignement terminal, les enfants n'ont pas de préoccupation immédiate concernant leur orientation. Toute l'attention est donc centrée sur le développement de l'enfant, sur la recherche de l'harmonie entre les différentes composantes de sa personnalité, sur la *maîtrise des habiletés qui sont à la base de tous ses apprentissages ultérieurs* — par exemple la lecture, l'écriture et les opérations mathématiques — et sur l'acquisition d'une méthode de travail qui lui assurera une plus grande autonomie dans son cheminement[12].

De façon générale, à cette étape, les parents suivent de près l'évolution de leurs enfants. Ils sont présents de façon plus fréquente à l'école et sont, dans l'ensemble, très attentifs à tout ce qui s'y passe. Ils se sentent aussi davantage autorisés à intervenir auprès des enseignants, du personnel et de la direction de l'école. Cette attitude des parents est révélatrice de l'importance qu'ils accordent à l'école primaire et à la réussite des apprentissages de base, dans la perspective du cheminement futur de leur enfant. Ils sont conscients que, même si les choix décisifs sont encore lointains, la formation acquise au primaire peut être déterminante pour le cheminement de leur enfant.

Effectivement, au cours de l'enseignement primaire, un enfant peut prendre de l'avance ou du retard par rapport au cheminement de la majorité ; il peut acquérir, par exemple, une bonne maîtrise des apprentissages de base en lecture, en écriture et en arithmétique ou, au contraire, parvenir à la fin du primaire sans cette maîtrise, compromettant de façon quasi inévitable son cheminement scolaire ultérieur. On ne peut donc nier que l'enseignement primaire soit une étape

8. CSE, *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1986, p. 12.

9. De 1987-1988, il y avait 375 enfants de six ans en maternelle, soit 0,6 %. Le ministre a accordé, cette année-là, 62 dérogations pour maintenir des enfants de six ans en maternelle.

10. *Règlement sur le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire*, article 40.

11. CSE, *L'Éducation préscolaire*, p. 19. Aussi, p. 33.

12. CSE, *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, pp. 3-4.

stratégique du point de vue de l'orientation, étant donné le caractère fondamental des apprentissages qui s'y acquièrent.

L'enseignement primaire comporte, en outre, des moments où le cheminement de l'enfant peut être directement influencé par des règlements, des pratiques, voire des conceptions pédagogiques. On en examinera quelques-uns, soit l'âge d'admission, le classement des élèves, la pratique de l'évaluation et le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire.

4.2.2 L'âge d'admission à l'école

D'année en année, la question de l'âge d'admission dans le système scolaire se pose avec une plus grande insistance, surtout pour les parents dont l'enfant se situe près de l'âge limite : soucieux que leur enfant ne subisse pas de retard mais bénéficie au contraire d'une avance, certains parents interviennent, dès le point de départ, soit pour faire modifier l'âge d'admission soit pour pouvoir y déroger.

L'âge d'entrée dans le système est défini par règlement :

« L'âge d'admission à l'éducation préscolaire est fixé à 5 ans révolus avant le 1er octobre de l'année en cours ou à 4 ans le 1er octobre de l'année scolaire en cours pour les cas particuliers énumérés à l'article 3[13]. »

« Tout enfant qui a atteint l'âge de 6 ans avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours doit être admis au niveau primaire[14]. »

Cette réglementation remonte à 1965, au moment de la promulgation du règlement numéro 1. Elle s'appuyait sur l'opinion d'experts et notamment sur celle de la commission Parent, affirmant que les enfants de moins de six ans n'ont généralement pas la maturité physique, mentale ou affective suffisante pour aborder les programmes de l'enseignement primaire[15]. Pour les enfants plus jeunes, les commissaires recommandaient plutôt de développer une éducation préscolaire. Les auteurs du règlement numéro 1 tenaient également compte du fait que la durée de l'enseignement primaire avait été réduite de sept à six ans et qu'il était en outre possible, pour certains élèves, de remplir les objectifs du primaire en cinq ans plutôt qu'en six[16]. Pour eux, il n'était pas souhaitable que l'enfant arrive trop jeune à l'école secondaire. Au cours des ans, l'âge d'admission est demeuré le même tant dans le règlement numéro 7 de 1971, que dans le régime pédagogique de 1981.

En 1986, tout en appuyant la nouvelle formulation de l'article 38 du régime pédagogique qui dit que « tout enfant qui a atteint l'âge de 6 ans avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours doit être admis au niveau primaire », le Conseil attire l'attention sur l'article 49, qui permet au ministre, lorsque l'application de l'un ou de plusieurs articles du règlement peut causer préjudice à un enfant, d'autoriser, sur demande motivée, une *dérogation* à un ou plusieurs articles. Il y va, ici, non seulement du développement précoce de certains enfants, mais aussi de leur motivation, voire de leur image d'eux-mêmes. Par delà la dérogation, cependant, la révision de la date d'admission pourrait faire partie d'une stratégie visant à accroître le nombre d'enfants ayant accès à des services éducatifs[17].

Au cours des dernières années, la pratique de la dérogation concernant l'âge d'admission en maternelle ou en première année a augmenté à un rythme accéléré : elle est passée de 425 enfants en 1986-1987 à 2 366 enfants en 1988-1989. En 1987, le ministre fait passer de sept à douze le nombre de critères pouvant autoriser la dérogation. Même si le recours à la dérogation se pratique dans toutes les régions du Québec, il apparaît davantage, cependant, comme un phénomène urbain ou encore semble relié au caractère frontalier de certaines régions, comme l'Outaouais[18]. Toutefois, le recours à cette clause est freiné par le fait que certaines commissions scolaires affirment ne pas disposer des ressources professionnelles suffisantes pour procéder à l'évaluation réglementaire ; dans ces cas, les parents doivent s'adresser à des professionnels de la pratique privée, ce qui en limite conséquemment l'utilisation dans les milieux moins fortunés.

4.2.3 Un premier classement des élèves

Lors de l'arrivée des élèves à l'école primaire, il n'y a plus, de façon générale, de regroupement d'élèves selon le modèle des voies. Au contraire, les commissions scolaires ont adopté le *modèle des groupes hétérogènes* et elles y intègrent aussi, le plus possible, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Même si la maternelle doit préparer les enfants

13. Règlement sur le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire, Québec, 1986, article 35. La loi 107 parle de l'âge d'admissibilité à l'éducation préscolaire — 5 ans — et à l'enseignement primaire — 6 ans — et renvoie au régime pédagogique quant à la date d'admissibilité. Cf. Loi sur l'instruction publique, chap. I-14, art. 1.

14. *Ibid.*, article 38.

15. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. 2, n° 172.

16. MEQ, *L'École coopérative, polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement n° 1*, 1966, pp. 14-20.

17. CSE, *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, 1986, pp. 11-13. Voir aussi : CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Québec, 1989, p. 52.

18. MEQ, *Dérogations à l'âge d'admission accordées par le ministre de l'Éducation pour l'année scolaire 1987-1988*, Direction générale des régions, 1988, p. 2. Pour l'année 1989-1990, on ratifia d'une précision des critères et d'une réduction de la période au cours de laquelle les demandes seront admissibles, on prévoit une stabilisation du nombre des demandes.

à aborder l'enseignement formel du primaire et combler certaines lacunes sur le plan de leur développement général, elle ne réussit malheureusement pas toujours. Les enfants arrivent de fait au primaire avec de grandes différences entre eux, tant sur le plan de la maturité et du développement général que sur celui des apprentissages réalisés.

Toutefois, sur la base de l'évaluation fournie par l'éducatrice de la maternelle et de celle qu'on réalise en début de première année, il se fait *déjà une sorte de classement*. On décide alors de fournir à certains enfants des mesures d'appui dans l'une ou l'autre matière fondamentale, en les sortant de leur groupe-classe à certaines périodes pour les faire profiter d'un enseignement correctif ou leur assurer des services spécialisés en orthophonie ou en psychologie : c'est la technique dite du « dénombrement flottant ». On évite ainsi le plus possible de placer des enfants dans des classes spéciales, ayant trop souvent pour effet de les marginaliser et de les « étiqueter » de façon prématurée.

4.2.4 L'évaluation des apprentissages

Depuis le règlement numéro 1 de 1965, l'enseignement primaire n'est plus un ordre d'enseignement terminal ; il n'offre plus de choix entre différentes filières de formation et ne mène plus au marché du travail. Au contraire, devant préparer tous les élèves à accéder aux études secondaires, il n'a plus d'effet direct de sélection ou d'orientation sur l'avenir immédiat des élèves. Toute l'attention doit, en principe du moins, y être centrée *sur une approche pédagogique individualisée et active*, qui tienne compte des styles et des rythmes d'apprentissage, même si, dans la pratique, l'enseignement au primaire privilégie de façon générale une approche plutôt collective.

Dans un contexte où le premier cycle est défini « comme un cycle d'éveil des capacités de l'enfant et d'initiation aux principaux champs de formation » et où le second est davantage envisagé comme une phase de consolidation des apprentissages fondamentaux, les programmes sont alors conçus sur la base de cycles de trois ans[19]. Cette conception des programmes en fonction des deux cycles tient compte du fait que les enfants peuvent, surtout au début de leur scolarisation, progresser à des rythmes différents et avoir besoin d'un temps plus ou moins long pour maîtriser les premiers apprentissages de base. Aussi a-t-on compris que des évaluations sommatives trop hâtives ou au caractère définitif risquent d'aboutir à des classements dont les effets peuvent être démobilisateurs, voire destructeurs, au regard de l'image que les enfants ont d'eux-mêmes.

Au primaire, l'évaluation est avant tout conçue comme un instrument servant à connaître les enfants, leurs ressources et leurs difficultés, afin de pouvoir intervenir au moment et de la façon appropriés, pour les guider dans leur démarche et les aider à surmonter les obstacles[20]. Ayant un effet stimulant, et favorisant des mesures correctives rapides, de telles pratiques d'évaluation formative ont une incidence positive sur le cheminement scolaire.

L'évaluation sert également à vérifier jusqu'à quel point un élève, une classe ou l'ensemble des élèves maîtrisent bien les objectifs des programmes. Pour répondre aux attentes des parents et pour réagir à une opinion qui prétendait que l'évaluation n'était pas suffisamment prise au sérieux à l'école primaire, le ministre a décidé d'inclure dans le régime pédagogique une évaluation sommative à la fin de chaque cycle du primaire et du secondaire. Dans la même ligne de pensée, bon nombre de commissions scolaires ont aussi décidé de resserrer les contrôles et de procéder à des évaluations à partir d'instruments standardisés ou uniformisés.

Mais une trop grande insistance à multiplier les tests uniformes et à utiliser les résultats des examens du Ministère pour comparer les classes, les écoles ou les commissions scolaires, risque d'entraîner des effets non désirés dans le système. Ainsi, nombre d'enseignants en sont venus à structurer autrement leurs activités en découpant, par exemple, plus rigidement les programmes sur une base annuelle alors qu'ils sont conçus sur la base des cycles, ou en incitant tous les élèves à suivre le même rythme indépendamment de leur niveau de développement, ou encore en recherchant la performance à tout prix de leurs groupes respectifs, réduisant de la sorte un temps d'apprentissage significatif au profit d'une préparation aux examens.

Le régime pédagogique prévoit une certaine souplesse dans l'évaluation du rythme de progression des élèves au primaire ; il en résulte deux orientations et *deux pratiques très différentes* face aux difficultés constatées dès la première année : dans un cas, on laisse cheminer l'enfant un peu plus longtemps — c'est l'optique de la « chance au coureur » — pour voir s'il parvient à maîtriser les habiletés de base et à rattraper le temps perdu ; dans l'autre cas, on demande à l'enfant de reprendre sa première année pour lui donner la chance d'acquérir, dès ce stade, la maîtrise des habiletés de base et pour éviter qu'il accumule du retard. Cette seconde orientation, comme le révèle le chapitre deuxième, est davantage pratiquée dans le réseau des écoles anglophones.

19. MEQ, *L'École québécoise*, pp. 30 et 178.

20. CSE, *L'Évaluation, situation actuelle et voies de développement*, Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1983, p. 93. Voir aussi : CSE, *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, p. 36.

4.2.5 Le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire

Le passage à l'école secondaire *après seulement cinq ans* au primaire demeure encore assez exceptionnel : *1,3 % des élèves*, comme on l'a rappelé au chapitre deuxième. Puisque la sixième année ne comporte actuellement que très peu d'objectifs nouveaux et qu'elle est surtout consacrée à des activités de révision et de consolidation, on peut penser qu'un bon nombre d'élèves de sixième année risquent de trouver le temps long, de ne pas découvrir de défis intéressants et, en bout de ligne, de se démotiver, à moins que, bien sûr, un « curriculum effectif » plus stimulant et un enseignement moins uniforme fassent place à des mesures d'enrichissement et proposent des défis nouveaux.

À l'opposé, environ *un élève sur cinq passe à l'école secondaire après avoir atteint l'âge de treize ans ou plus*, comme on l'a montré au deuxième chapitre. Ces élèves affichent officiellement une année de retard au calendrier, mais leur retard pédagogique réel est souvent beaucoup plus prononcé. Or, cette situation a des répercussions évidentes sur le cheminement futur des élèves : le fait de redoubler au primaire constitue souvent un indice prédicteur de nouveaux retards ou d'un abandon au cours des études secondaires. C'est probablement parmi ces élèves qu'on retrouvera les 30 % de décrocheurs du secondaire. Et malheureusement, le bulletin descriptif de l'élève, qui présente quelquefois des difficultés de lisibilité, ne rend pas toujours compte de la situation réelle de l'enfant, de sorte que ni les parents ni les personnels de l'école secondaire ne savent à quoi s'en tenir.

Cependant, comme on l'a montré, plus de trois élèves sur quatre *accèdent à l'école secondaire après six années* d'études au primaire. La décision de faire passer un élève au secondaire est prise par un comité formé de la direction de l'école, d'enseignants et de professionnels non enseignants. Certaines commissions scolaires choisissent actuellement de former des comités regroupant des représentants des deux ordres d'enseignement pour mieux réaliser le classement au secondaire et prévoir les services d'accueil les plus adaptés aux besoins.

Quoi qu'il en soit, l'accès à l'école secondaire ne signifie pas automatiquement que tous les élèves maîtrisent les objectifs des programmes du primaire. C'est pourquoi de plus en plus d'écoles secondaires disposent de structures d'accueil — classes de maturation, classes de mise à niveau, cheminements particuliers — permettant d'harmoniser le passage du primaire au secondaire, ce qui devrait normalement entraîner des effets positifs sur le cheminement des élèves et, en particulier, dans le cas des classes de maturation, sur le cheminement des enfants d'immigrants sous-scolarisés.

4.3 L'enseignement secondaire : l'obligation des premiers choix

4.3.1 Caractéristiques de l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire comporte des caractéristiques propres qui en font une période capitale pour l'orientation des élèves[21]. De toute évidence, l'objectif premier de l'enseignement secondaire est de parfaire la *formation générale* des élèves : au premier cycle, c'est grâce à une formation commune à tous les élèves ; au second cycle, c'est grâce à la fois à des cours obligatoires et à la disponibilité de quelques cours optionnels devant permettre de développer davantage un champ d'intérêt ou d'élargir la formation dans certains domaines.

Le second objectif de l'enseignement secondaire est de préparer, de façon plus ou moins immédiate, à la *vie professionnelle* dans la mesure où un élève peut, dès le secondaire, soit opter pour une voie terminale avec un diplôme d'études générales ou professionnelles, soit s'orienter vers des études supérieures dans un champ déterminé[22].

D'autres éléments caractérisent également l'enseignement secondaire. Premièrement, il se caractérise aussi par le fait majeur que les élèves y sont, pour la première fois, répartis en *deux types de cheminements de formation* : d'une part les cheminements réguliers qui conduisent à une reconnaissance d'études générales (DES) ou à une reconnaissance d'études professionnelles (DEP, CEP, AEP) ; d'autre part les cheminements particuliers de formation, pour les élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés à suivre le rythme des études. Les cheminements particuliers temporaires permettront à certains de réintégrer le cours normal du curriculum. D'autres, particulièrement ceux qui sont inscrits en cheminements particuliers continus et qu'on prépare à exercer des occupations simples, n'obtiendront aucune forme de diplomation, si ce n'est une attestation de capacité.

Deuxièmement, la *période de scolarité obligatoire* prend fin au cours du second cycle, ce qui entraîne chez plusieurs, à la suite d'échecs, de difficultés d'adaptation ou de baisse de la motivation, la décision d'abandonner, même si le diplôme d'études secondaires est de plus en plus conçu comme un premier diplôme terminal, témoignant d'une capacité minimale de fonctionnement dans la société.

---

21. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 69-93.
22. MEQ, *L'École québécoise...*, p. 30. Voir aussi : Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Québec, 1981, p. 9.

Troisièmement, depuis le régime pédagogique de 1981 et la nouvelle politique de formation professionnelle de 1986, *le diplôme d'études secondaires (DES) est le seul diplôme de fin d'études secondaires*. Avec son DES, l'élève peut opter pour le marché du travail, pour une formation professionnelle complémentaire menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou pour la poursuite des études au cégep. Toutefois, des élèves qui ont atteint l'âge de seize ans et qui satisfont à certaines conditions particulières peuvent, après la réussite de certains cours en troisième année du secondaire, opter pour une formation professionnelle menant à un certificat d'études professionnelles (CEP) ou, après la réussite de certains cours en quatrième année du secondaire, amorcer une formation professionnelle menant au diplôme d'études professionnelles (DEP). Il est à remarquer que l'article 2 de la Loi sur l'instruction publique ouvre aussi à ces jeunes un accès aux services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable aux adultes.

Quatrièmement, l'enseignement secondaire, spécialement au deuxième cycle, doit tenir compte des conditions particulières d'admission définies par les collèges — les préalables — qui ont, comme on le verra plus loin, des répercussions importantes, à la fois sur la mission et l'organisation des écoles secondaires et sur l'orientation des élèves.

Nous allons donc dans cette section nous intéresser à certains moments décisifs et à certaines caractéristiques de l'enseignement secondaire qui ont des répercussions importantes sur le cheminement des élèves.

4.3.2 L'arrivée à l'école secondaire et la formation des groupes

L'arrivée à l'école secondaire exige de l'enfant un effort d'adaptation dont la durée sera plus ou moins longue, selon que les écoles primaire et secondaire auront ou non prévu un protocole ou une politique assurant une transition en douceur. Le Conseil a déjà analysé cette transition, rappelant qu'elle devait être préparée dès la sixième année du primaire, que l'organisation de l'école secondaire devait la faciliter et qu'une information adéquate concernant le classement et sa signification devait être adressée à chacune des personnes en cause, notamment aux parents[23].

La durée totale des études au primaire est de six ans ; exceptionnellement, un élève qui éprouve des difficultés peut y demeurer sept ans, mais il doit ensuite passer obligatoirement au secondaire. Le deuxième chapitre nous apprend que 22,1 % des élèves sont passés au secondaire avec une année ou plus de retard et que 8,2 % y ont accédé après une cinquième année primaire, à l'âge de douze ou treize ans. La durée normalisée du primaire et le passage automatique après sept ans ont pour conséquence que tous les élèves n'arrivent pas avec une formation suffisante leur permettant d'entrer de plain-pied dans les programmes du secondaire et d'en suivre le rythme. On peut donc estimer qu'*entre 10 % et 20 % des élèves ne seraient pas prêts à entreprendre les études secondaires*.

Les écoles procèdent donc à une *période d'évaluation* leur permettant de classer les élèves dans des groupes appropriés, avant même leur arrivée. Même si les voies correspondant à des programmes distincts sont disparues, beaucoup de commissions scolaires ont encore tendance à former des groupes d'élèves plutôt homogènes. Toutefois, la sanction des études de fin de secondaire et le dossier de l'élève ne permettent pas de reconnaître si l'élève a été placé dans un groupe fort, régulier ou faible. De son côté, l'élève qui éprouve des difficultés mais dont le retard est d'un an et moins peut bénéficier de mesures d'appoint qui ne l'obligent à quitter son groupe que pour de courtes périodes, soit trois heures par semaine au maximum[24].

4.3.3 Des cheminements particuliers de formation

Les élèves qui, dans les programmes de français et de mathématiques, manifestent un retard de plus d'un an sont regroupés de façon à ce qu'ils puissent poursuivre l'acquisition d'une formation générale, tout en suivant un cheminement particulier, adapté à leur rythme et à leurs besoins. L'objectif de la formule des *cheminements particuliers de type temporaire* est d'offrir à l'élève, dans toute la mesure du possible, la chance de rattraper l'écart qui le sépare des autres et de lui permettre ainsi de réintégrer un groupe régulier. Il arrive toutefois que des élèves ne parviennent jamais, à cause de problèmes reliés à leur capacité d'apprentissage ou à leur adaptation au type d'enseignement, à récupérer leur retard et à s'inscrire dans un cheminement régulier. Ceux qui accumulent plus de deux ans de retard en langue maternelle et en mathématiques sont alors orientés vers un *cheminement particulier de type continu*. Dans l'un et l'autre cas — et tout spécialement dans celui des cheminements particuliers de type continu —, c'est pour les élèves un moment clé qui risque d'être fort dévalorisant, s'il n'est pas bien expliqué et accompagné.

À partir de septembre 1989[25], la formule des cheminements particuliers visant l'insertion sociale et

23. CSE, *Le Passage des élèves du primaire au secondaire, réflexions et propositions*, Québec, 1990.

24. MEQ, *Les Cheminements particuliers de formation, guide d'organisation et de planification pédagogique*, Québec, 1987, p. 19. Voir aussi : CSE, *Les Cheminements particuliers au secondaire*, Québec, 1999.

25. Avant cette date, les commissions scolaires qui ne dispensaient plus le professionnel court pouvaient organiser de tels cheminements à l'intention des élèves qui ne pouvaient s'inscrire au certificat d'études professionnelles.

professionnelle devient obligatoire au deuxième cycle du secondaire. Cette voie s'adresse à l'élève âgé de seize ans au 30 septembre et qui, sur le plan scolaire, présente un retard suffisamment important pour l'empêcher de réintégrer un cheminement « régulier » conduisant au DES, au DEP ou au CEP[26]. Exceptionnellement, un élève, âgé de quinze ans au 30 septembre, peut être admis dans ce type de cheminement, s'il affiche un retard grave ou s'il manifeste des signes de décrochage imminent[27]. On prend de plus en plus conscience que, avant de diriger un élève vers ces cheminements particuliers de type continu, il est très important de procéder au préalable à une sérieuse évaluation psychologique et pédagogique de ses possibilités.

La formation dispensée dans les cheminements particuliers continus vise à faire acquérir aux élèves les connaissances et les habiletés nécessaires à l'exercice d'une vie sociale autonome et active et à les préparer à occuper un emploi ne requérant pas de qualifications particulières. Les élèves qui atteignent les objectifs des programmes se voient reconnaître des unités dans les matières de base et une attestation de capacité dans les programmes d'insertion professionnelle.

La formule des cheminements particuliers de formation permet, du point de vue de l'orientation, beaucoup plus de souplesse que les anciennes filières. Le cas des cheminements particuliers temporaires, où l'on pratique surtout l'étalement des matières, offre la possibilité de réintégrer la formation régulière et maintient ouvert l'accès à un plus large éventail d'options professionnelles. Dans le cas des cheminements particuliers de type continu, les élèves caractérisés par de graves lacunes sur le plan de la formation générale, voient, de ce fait, leurs possibilités de formation professionnelle grandement réduites. En outre, les commissions scolaires rencontrent présentement plusieurs difficultés à mettre en branle le volet d'insertion sociale et professionnelle des cheminements particuliers. Elles ont la responsabilité d'élaborer leur programme d'insertion sociale et professionnelle ; et toutes ne sont pas équipées pour assumer ce mandat. De plus, cette formule de formation fait appel aux stages dans des entreprises ; or celles-ci manifestent déjà certains signes de saturation devant les multiples demandes de stages et toutes ne disposent pas du personnel qualifié pour assurer une formation en emploi, ni d'une compréhension appropriée des rôles respectifs de l'école et de l'entreprise.

4.3.4 La troisième année du secondaire

Du point de vue du cheminement de scolarisation et de qualification des élèves, la troisième année du secondaire constitue vraiment une *année charnière* entre, d'une part, un cheminement relativement uniforme pour la majorité, où la perspective de la vie professionnelle est encore lointaine et, d'autre part, un second cycle qui offre quelques possibilités d'options. En troisième année commencent donc à se poser d'une façon plus précise les interrogations face à l'orientation scolaire et professionnelle. C'est aussi à ce moment qu'on voit augmenter le taux de ceux qui abandonnent abruptement : il s'agit de ces élèves qui ont eu un cheminement lent et difficile ou qui, pour une raison ou pour une autre, ont manqué de motivation et décident, dès qu'ils atteignent l'âge de seize ans, de quitter l'école.

Pour un élève de troisième année, il est en outre possible, à certaines conditions, de s'orienter immédiatement vers la formation professionnelle en vue d'obtenir un certificat d'études professionnelles (CEP).

C'est à la session d'hiver de la troisième année du secondaire que les élèves qui sont en formation générale doivent décider de leurs choix de cours optionnels pour l'année suivante. Or, on verra jusqu'à quel point ce choix s'avérera capital pour la suite de leurs études. C'est d'ailleurs en troisième année seulement que, depuis 1986, commence à se donner formellement un cours d'éducation au choix de carrière[28].

4.3.5 Les filières d'enseignement professionnel

L'objectif visé au palier secondaire et le message officiellement véhiculé encouragent les élèves à compléter leurs études secondaires et à obtenir leur diplôme d'études secondaires. Idéalement, la formation professionnelle ne devrait commencer pour tous qu'après l'obtention du DES. Toutefois, pour tenir compte du cheminement des élèves et de leur âge, le plan d'action a prévu *deux filières de formation professionnelle* : celle qui conduit au certificat d'études professionnelles (CEP), normalement accessible après la 4e année du secondaire et celle qui conduit au diplôme d'études professionnelles (DEP), normalement accessible après l'obtention du DES. Mais les élèves qui ont atteint l'âge de seize ans et qui satisfont aux exigences évoquées plus haut, peuvent accéder à ces filières, soit après la 3e année, soit après la 4e année du secondaire. Cette mesure d'exception prend effectivement plus d'importance qu'il n'était prévu.

---

26. MEQ, *L'Organisation des activités pédagogiques au préscolaire, au primaire et au secondaire*, Instruction 1989-1990, pp. 23 et 24.
27. *Ibid.*, p. 24.
28. L'implantation d'un cours d'éducation au choix de carrière avait débuté en 1981 en première année du secondaire et avait progressivement gagné toutes les années.

Selon l'esprit de la réforme, l'organisation des filières de formation professionnelle ne doit pas constituer des voies terminales. Ainsi, « l'organisation doit favoriser chez les élèves l'accès à des niveaux supérieurs de formation en identifiant des « passerelles » qui leur permettront, s'ils le désirent, de parfaire leur formation de base et d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou de poursuivre leurs études professionnelles[29] ». Or un amendement apporté au régime pédagogique du collégial reconnaît que le diplôme d'études professionnelles peut donner accès à l'enseignement collégial[30]. Les collèges devront prévoir des structures d'accueil pour ces élèves. Présentement, il y a peu de demandes pour accéder au collégial après un DEP.

4.3.6 Le choix des programmes

Le moment où un système d'éducation offre à l'élève des possibilités de choix entre divers programmes — diversité définie aussi bien par le degré d'approfondissement d'un même contenu que par la différence entre les objets eux-mêmes — constitue une étape capitale dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle. Capital d'abord pour l'élève qui y trouve l'occasion d'exprimer ses intérêts, d'en vérifier le bien-fondé ou de procéder à des explorations par curiosité ou par besoin de se définir. Capital ensuite pour le système, car l'usage qu'il en fait révèle la nature des objectifs qu'il poursuit réellement et permet de déceler s'il y a un décalage entre le discours des objectifs officiels et la pratique effective.

Dans un curriculum qui comporte des options, comme c'est le cas au deuxième cycle du secondaire, l'élève peut exprimer des choix personnels, soit en regard de l'étude d'un objet nouveau, soit en regard de l'approfondissement d'une discipline. Mais, en sens inverse, *les programmes aussi expriment « leurs choix »*, soit sous la forme des préalables, soit sous la forme de l'évaluation des résultats obtenus. Dans la mesure où un programme exige la maîtrise de certaines habiletés ou dans la mesure où il est découpé en séquences linéaires interreliées, un succès ou un échec à un point ou l'autre du cheminement comporte un évident effet d'entraînement. Le fait de ne pas satisfaire à ces exigences a pour conséquence de fermer certaines avenues et d'orienter par défaut les élèves dans les voies demeurées ouvertes.

C'est ainsi qu'on reproche souvent au système d'éducation d'orienter vers les programmes d'enseignement professionnel du secondaire les élèves qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent maîtriser les habiletés ou les contenus jugés essentiels à la poursuite de la formation générale. Voilà bien une situation où certains élèves se retrouvent dans une filière, plutôt par défaut que par choix fondé sur l'intérêt et la motivation.

En outre, les résultats obtenus à un cours optionnel peuvent constituer pour l'élève l'expression d'un verdict de refus pour poursuivre dans cette direction. Ainsi, certains cours exercent également une fonction de sélection parmi les élèves et interviennent directement dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle. Mais cela pose justement, de ce fait, la question des préalables de l'enseignement collégial.

4.3.7 Les préalables de l'enseignement collégial[31]

Au second cycle du secondaire, le régime pédagogique desserre son étreinte et fournit une marge de jeu permettant de diversifier la formation, offrant l'occasion à des élèves de se mesurer à des défis plus exigeants et leur donnant la possibilité de découvrir leurs intérêts profonds et leurs habiletés émergentes. Mais, la finalité du second cycle du secondaire, dont l'orientation scolaire et professionnelle est une composante majeure, est mise à rude épreuve par les contraintes imposées par l'enseignement collégial sous forme de conditions particulières d'accès, communément désignées comme les « préalables ».

Eux-mêmes sous la pression des universités, les cégeps, dès leur création, ont imposé aux finissants du secondaire des *conditions particulières d'accès* en fonction des programmes choisis. À l'origine, les préalables correspondaient à des programmes spécifiques propres à des « voies » de scolarisation du secondaire. Mais, depuis, le livre orange de 1979 et le régime pédagogique de 1981 ont aboli les voies correspondant à des programmes spécifiques, prévoyant même faire du DES la seule condition d'accès au collégial. Pour les collèges, toutefois, le diplôme d'enseignement secondaire sans autre spécification manque actuellement de signification et de lisibilité au regard de la préparation effective des élèves aux différents programmes. Dans les avis cités ci-bas, le Conseil a lui aussi abordé cette question de la signification, de la validité et de la fiabilité des diplômes. Les préalables ont continué à être exigés même si l'enseignement secondaire n'était plus divisé en voies. Les collèges ont alors demandé que les cours optionnels,

29. MEQ, *La Formation professionnelle au secondaire : plan d'action*, Québec, 1986, p. 10.

30. Gazette officielle du Québec, Partie 2, *Lois et règlements*, vol. 120, n° 48 (23 novembre 1988), p. 5646.

31. Dans cinq avis récents, le Conseil a abordé cette question des préalables : *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines*, Québec, 1987 ; *Du collège à l'université, l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Québec, 1988 ; *L'Enseignement des sciences de la nature et de la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Québec, 1989 ; *Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'éducation des élèves*, Québec, 1989 ; *L'articulation du secondaire et du collégial*, Québec, 1989.

prévus pour les années de quatrième secondaire (8 crédits) et de cinquième secondaire (12 crédits), satisfassent aux conditions particulières d'accès au cégep et deviennent des cours préalables à l'inscription dans plusieurs programmes. D'ailleurs, le régime pédagogique du collégial prévoit toujours que, pour être admise dans un collège, une personne doit « satisfaire aux conditions particulières du programme ou du cours choisi, établies par le ministre[32] ».

Les *préalables* ont donc eu originellement pour rôle d'assurer une continuité entre l'enseignement donné à un niveau ultérieur et l'enseignement dispensé à un niveau antérieur. Il s'agissait donc là d'une continuité pédagogique légitime et fonctionnelle. Toutefois, dans la pratique, il est arrivé que certains « préalables » — en mathématiques et en sciences de la nature, particulièrement — ont été indûment étendus à une multitude de programmes sans réel fondement pédagogique, mais plutôt dans le but de les utiliser comme *prédicteurs de réussite* et de hausser ainsi le « niveau » des élèves dans certains programmes.

Le fait d'obliger ainsi les élèves à choisir les cours optionnels pour répondre aux exigences de l'enseignement collégial *a contribué à fausser l'objectif du second cycle* du secondaire, qui est de prolonger la formation générale amorcée au premier cycle en y introduisant davantage la polyvalence ou la diversité et d'offrir à l'élève une étape d'orientation initiale. Dans la perspective du « développement progressif par l'adolescent de son identité personnelle[33] », les cours optionnels du second cycle devaient répondre à un besoin d'approfondissement dans des domaines où l'élève montrait un intérêt marqué. Ils devaient aussi lui permettre de diversifier ses champs de connaissances de façon à élargir sa formation. Et ils devaient favoriser son exploration de nouveaux champs du savoir pour l'aider à se découvrir et à s'orienter scolairement et professionnellement. Or, actuellement, au second cycle du secondaire, toute l'attention est centrée sur les exigences du collégial et sur la façon de les satisfaire.

Ces préalables en mathématiques et en sciences de la nature ont produit un autre effet de système sur le curriculum du second cycle. En monopolisant la majorité des étudiants, les cours optionnels de sciences de la nature et de mathématiques devenus pratiquement obligatoires ont laissé peu de chances aux commissions scolaires d'offrir une gamme étendue de cours optionnels en lettres, en arts, en sciences humaines ou en technologie. L'importance de ces préalables a fait dévier de ses objectifs la formation de l'enseignement secondaire, lui enlevant en partie son caractère de « formation générale équilibrée ». Les effets débordent d'ailleurs de plus en plus le second cycle pour se répercuter sur le premier cycle lui-même, dans la mesure où déjà des pressions se font sentir en termes de résultats à atteindre, afin de devenir admissibles aux cours optionnels de mathématiques et de sciences de la nature de la quatrième et de la cinquième secondaire.

Si ces préalables constituent une pression indéniable sur l'organisation des écoles secondaires, qu'en est-il de leurs effets sur les cheminements des élèves eux-mêmes ? Les élèves deviennent de plus en plus conscients qu'ils sont soumis à des mesures éliminatoires, comme on a pu le noter au chapitre premier. Ils y sont, en outre, confrontés souvent avant même d'avoir décidé de leur orientation scolaire et professionnelle. Ils sentent de plus la pression de tout leur entourage — parents, amis, enseignants, conseillers d'orientation, etc. — les incitant à réussir ces préalables à titre de passe-partout, pour l'ensemble des programmes du cégep. Malheureusement, un grand nombre de candidats y connaissent des échecs ou s'engagent dans des domaines qui ne correspondent ni à leurs goûts, ni à leurs aspirations, ni à leurs capacités.

4.4 L'enseignement collégial : l'accès à la diversité

Par sa situation dans le système d'éducation, par la multiplicité de ses programmes et par la spécificité de ses objectifs, l'enseignement collégial apparaît comme un moment où vont surgir avec force les questionnements reliés à l'orientation.

4.4.1 La spécificité de l'enseignement collégial

L'élève qui obtient son diplôme d'études secondaires n'est évidemment pas tenu de s'inscrire au cégep — environ 13 % d'une cohorte ne le font pas, comme on l'a montré au chapitre deuxième. Pour lui, la scolarité obligatoire est terminée et il a la possibilité de se diriger sur le marché du travail ou de continuer ses études. S'il demande son admission au cégep, c'est normalement en fonction d'objectifs qu'il se donne en regard de ses aspirations et de son histoire scolaire. Mais, l'enseignement collégial est devenu au fil des ans un enseignement de masse où se retrouvent des élèves aux motivations et aux capacités fort différentes : n'y a-t-il pas présentement environ 63 % des élèves d'une cohorte donnée qui s'inscrivent dans les collèges ? D'ailleurs, les parents, les employeurs et les personnels scolaires diffusent de plus en plus le message qu'il vaut mieux avoir terminé des études collégiales, si l'on souhaite améliorer ses chances de réussite dans la vie.

L'enseignement collégial *appartient à l'enseignement supérieur*, c'est-à-dire à un enseignement qui,

32. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, article 2.2.
33. *Ibid.*

d'une part, se préoccupe des fondements des connaissances et qui, d'autre part, se soucie à plus ou moins brève échéance de leur caractère opératoire ou professionnel. Il poursuit en même temps l'approfondissement de la formation générale et l'initiation à un champ de concentration et de savoir ou à un champ de spécialisation et de savoir-faire.

Institution typiquement québécoise, le collège fait la transition entre l'école secondaire et l'université ; historiquement, il est issu de l'un et de l'autre. Il est marqué par ce caractère intermédiaire. Il subit les secousses et les tensions provenant des changements dans les ordres d'enseignement voisins : la transformation du caractère polyvalent de l'enseignement secondaire en un curriculum de plus en plus homogène, d'une part, et l'évolution vers une spécialisation de l'enseignement universitaire, d'autre part. Et, malgré son caractère de courte durée et compte tenu des influences qu'il subit, l'enseignement collégial doit définir sa spécificité et offrir aux élèves ses objectifs propres de formation. C'est cette spécificité qu'on rassemble de plus en plus autour du concept de *formation fondamentale*[34].

De nature postobligatoire, l'enseignement collégial offre une large gamme de formations techniques spécialisées et plusieurs domaines de concentration en formation préuniversitaire. Il oblige, pour la première fois, des élèves à faire des choix très spécifiques qui vont les amener à se mesurer avec des contenus plus approfondis, à mettre à l'épreuve leurs aptitudes et leurs motivations et à vérifier la justesse de leur choix. Mais, parallèlement, tenant pour acquis qu'ils ont affaire à des « adultes », les collèges diminuent au minimum l'encadrement des élèves.

En somme, tout le contexte de l'enseignement collégial a pour conséquence que les élèves se retrouvent seuls, compte tenu de leur histoire scolaire, face aux impératifs et aux exigences de leurs nouveaux choix. Pour la première fois, peut-être, plusieurs élèves sont personnellement et profondément *engagés dans leur démarche d'orientation*. Il n'est pas tellement surprenant, alors, que pendant la première session, voire pendant la première année, une bonne partie des élèves vivent des problèmes plus ou moins aigus d'orientation, comme on a pu le constater dans les deux premiers chapitres[35]. À l'expérience, ils se rendent mieux compte des barrières qui déjà leur bloquent des avenues jugées maintenant intéressantes. Ils s'interrogent sur l'opportunité de leur choix en regard de leurs goûts, de leurs aptitudes et de leurs projets. Ils évaluent mieux après coup les contraintes et les implications liées à leur choix.

Il importe de signaler, d'ailleurs, que l'orientation et la réorientation, particulièrement au cours de la première année de collège, connotent plusieurs dimensions. Ainsi, certains élèves découvrent-ils, en cours de route, un intérêt nouveau, grâce entre autres à la multiplicité des programmes offerts dans l'établissement où ils ont été admis. D'autres prennent mieux conscience des exigences reliées au programme choisi et de leurs aptitudes réelles. Certains autres passent, par exemple, du programme de sciences humaines à celui de sciences humaines avec mathématiques. Dans le secteur technique, certains élèves, inscrits à un programme partiel, vont nécessairement compléter leur choix dans un autre programme. Par ailleurs, certains utilisent aussi le système de façon opportuniste, pour retrouver en cours de route un premier choix qu'on leur avait refusé au moment de leur admission au cégep. Ces exemples montrent que, pour diverses raisons, la première année de cégep constitue un moment clé dans le cheminement scolaire et professionnel des élèves. Mais, en même temps, ils « dédramatisent le problème » et indiquent même que de telles réorientations peuvent comporter des aspects éminemment positifs.

4.4.2 Le passage du secondaire au collégial

Parmi les nouveaux inscrits au collège[36], on peut distinguer *différents types d'élèves*, dont on retrouve un portrait révélateur au chapitre premier. Il y a d'abord ceux qui ont obtenu leur DES, qui ont satisfait aux conditions particulières d'admission et qui savent assez précisément dans quelle orientation ils veulent aller. Il y a aussi ceux qui détiennent un DES et qui ont suivi les cours préalables exigés, mais qui ne sont pas encore fixés sur leurs choix scolaires et professionnels ; pour eux va se poursuivre une période d'interrogations, d'essais et de changements de programmes. En outre, il y a ceux qui ont leur DES, mais qui n'ont pas satisfait à tous les cours préalables exigés pour s'inscrire dans l'option désirée ; ceux-ci peuvent décider de reprendre certains cours au secondaire ou au collégial. Il y a aussi ceux qui ont acquis leur DES, mais à qui il manque des cours préalables pour poursuivre dans l'orientation désirée et qui sentent la situation irréversible ; ceux-ci doivent alors réviser leur choix et s'inscrire dans un programme jugé moins exigeant. Enfin, il y a ceux qui, tout en n'ayant pas leur DES, sont néanmoins acceptés sous condition. Comme on le voit, les élèves qui s'inscrivent pour la première fois aux études collégiales sont très différents en ce qui concerne leur préparation strictement scolaire, leur maturité, leur motivation et la conscience de leurs intérêts.

---

34. CSE, *Du collège à l'université...*, pp. 16-19.

35. Voir aussi : Robert Le Flaguais, *Et maintenant que dois-je faire ? Des étudiantes et des étudiants du Québec vous parlent*, Longueuil, Éditions du Marzagne, 1988, 1re partie, pp. 21-63.

36. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 31, voir aussi le chapitre deuxième du présent rapport.

Les finissants du secondaire qui demandent l'admission au collège font l'expérience d'un univers scolaire tout à fait nouveau. Ils constatent, premièrement, qu'il s'agit d'un ordre d'enseignement plus sélectif et plus exigeant que ce qu'ils ont connu jusqu'alors. En effet, il faut d'abord être admis aux études supérieures, satisfaire ensuite aux conditions préalables des divers programmes et être enfin choisi par un établissement. Deuxièmement, ils perçoivent que le cégep est un milieu plus stratifié et plus diversifié, tant du point de vue des programmes offerts que de celui des groupes d'élèves qui les choisissent. Il y a les programmes soumis aux conditions préalables ; il y a les programmes dont le nombre de places est contingenté et donc soumis à des conditions d'entrée plus strictes ; et il y a les programmes plus ouverts n'exigeant que le DES.

Cette hiérarchisation des programmes conditionne le processus d'orientation des élèves, les incitant à choisir parfois des voies qui sont socialement et économiquement désirables, plutôt que des voies qui correspondent davantage à leurs intérêts véritables. Elle valorise ou dévalorise, en outre, des élèves et des carrières, selon la cote attribuée au programme choisi. Il en résulte, à l'intérieur du cégep, des univers culturels différents et hiérarchisés : spécialisation technique et formation préuniversitaire, programmes en sciences « nobles » ou « pures » et programmes de sciences humaines et d'humanités. À cette hiérarchisation des programmes, il faut ajouter la hiérarchisation des cégeps, généralement connue des élèves et prise en considération lors du passage au collégial.

Même si les élèves expérimentent au cégep le contexte d'une plus grande liberté, ils découvrent finalement que c'est un milieu beaucoup plus exigeant et contraignant que ce qu'ils ont connu durant leur scolarité à l'école primaire ou secondaire. Même s'il n'y paraît pas toujours, la transition entre les deux ordres d'enseignement est plutôt brusque et généralement sans complaisance. Ainsi, au cégep, l'évaluation se fait cours par cours et tous les cours doivent être réussis avec une note minimale de 60 %. Un dossier cumulatif suit l'étudiant et rappelle les cours choisis, ceux qui ont été abandonnés ou échoués et ceux qui ont été réussis.

4.4.3 Des difficultés de cheminement

Comme le fait le Conseil des collèges[37], il faut sans doute déplorer que, dans une période d'ajustements profonds des ordres d'enseignement, des mécanismes de jonction efficaces entre les ordres d'enseignement aient, à un tel point et jusqu'à présent, fait défaut et qu'il y ait eu si peu de communication réciproque. Il en est résulté une méconnaissance des modifications apportées tant à leurs régimes pédagogiques qu'à leurs programmes respectifs. Comme le souligne aussi le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), le fait *d'avoir négligé la jonction* entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial a entraîné des problèmes de taille qui menacent la qualité même de la formation collégiale[38].

Les plus affectés par cette situation sont évidemment les élèves eux-mêmes : le manque d'information sur les exigences rattachées aux divers programmes, une préparation inadéquate et une méconnaissance du contexte collégial risquent d'avoir des conséquences néfastes sur leur cheminement scolaire et professionnel. Ainsi, il « existerait un lien étroit entre l'absence de mécanismes d'arrimage entre le secondaire et le collégial, la préparation souvent déficiente des candidats et des candidates à l'enseignement collégial et le fort taux d'échec et d'abandon en première session. Selon les données récentes du Service régional d'admission du Montréal métropolitain, il appert que la réussite (ou l'échec) en première session conditionne, en très large partie, l'obtention (ou la non-obtention) du diplôme d'études collégiales[39] ».

Un fait est certain : la scolarisation des jeunes de dix-sept à vingt et un ans n'a jamais, au Québec, atteint de tels sommets ; il s'agit là d'un gain de la politique de démocratisation. Mais, parallèlement, on assiste à un *allongement du temps d'exploration personnelle*, à un report du moment des décisions d'orientation et à un accroissement du nombre des élèves qui manifestent des problèmes d'ajustement et d'adaptation. Que l'on considère le taux global de diplomation à la fin de l'enseignement collégial (65 %), le taux de diplomation dans un programme différent de celui de l'inscription (21 %, soit entre 8 % et 32 % selon les programmes), la durée des études pour obtenir le diplôme d'études collégiales (plus de cinq sessions au secteur préuniversitaire et près de sept au secteur technique), les taux d'échecs ou d'abandons de cours au trimestre d'automne 1985 (22 %), on décèle des signes d'un cheminement incertain, marqué d'essais et d'erreurs, allant souvent du programme le plus difficile au plus facile, selon une échelle de valorisation sociale[40].

Même si ces phénomènes sont en partie liés à des changements dans le système lui-même et à la transformation de la culture des jeunes, il faut aussi prendre en considération *certaines contraintes du système*,

37. Conseil des collèges, *Les Liens à établir entre le secondaire et le collégial*, Québec, 1986, p. 4.

38. SRAM, *Rapport annuel 1985-1986*, Montréal.

39. Conseil des collèges, *Les Liens à établir...*, p. 4.

40. Conseil des collèges, *La Réussite, les échecs et les abandons au collégial*, L'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport 1987-1988, Québec, 1988.

qui peuvent entraîner des effets indésirables. En effet, plusieurs de ces difficultés de cheminement semblent provenir également d'un processus d'orientation engagé de façon trop précoce. En outre, bien des problèmes découlent du fait que le système lui-même pousse les élèves de troisième secondaire à faire des choix hâtifs, en se fondant sur le postulat qu'il vaut mieux viser le plus que le moins et qu'il vaut mieux s'ouvrir toutes les portes possibles que de s'en fermer. Enfin, nombre d'élèves ne semblent pas préparés à entreprendre des études supérieures, si l'on considère leur manque d'autonomie et leurs déficiences en formation générale.

Selon les analyses du SRAM, rapportées par le Conseil des collèges[41], la situation ne va pas en s'améliorant ; au contraire, « depuis 1983, les étudiants ont de plus en plus de difficulté à réussir ». Ainsi « à moyenne pondérée égale au secondaire, les élèves de 1986 réussissent moins bien au premier trimestre (taux moyen de réussite et note moyenne plus faible) que ceux de 1980. De plus, 25 % des étudiants de la cohorte de 1986 (donc 1 sur 4) n'ont pas réussi plus de la moitié de leurs cours à leur première session et étaient donc soumis à l'article 33 du régime pédagogique des études collégiales. En 1980, ce pourcentage était de 15 % seulement[42] ».

L'enseignement collégial — et particulièrement au cours de la première année — apparaît de plus en plus comme un moment clef du cheminement scolaire. Il exige des élèves des adaptations nombreuses tant sur le plan des programmes et de l'organisation pédagogique que sur le plan de leur mode de vie personnel. Le cégep a un régime pédagogique beaucoup plus flexible ; en effet, non seulement il permet mais il prévoit même les abandons de cours et les transferts d'un programme à l'autre. L'élève se retrouve donc beaucoup plus maître de son cheminement, mais aussi souvent plus perplexe et indécis.

Paradoxalement, le souci de l'orientation n'apparaît pas encore parmi les objectifs prioritaires du cégep. Mais, devant l'émergence d'une population scolaire plus diversifiée et face aux exigences de l'articulation des régimes pédagogiques du secondaire et du collégial, les cégeps vont devoir considérer l'orientation comme un problème nouveau et une responsabilité globale des établissements[43]. Le Conseil a déjà attiré l'attention des cégeps sur leurs fonctions d'accueil, d'orientation, d'information et de propédeutique, dans l'optique d'un soutien approprié au cheminement des élèves.

Sans doute existe-t-il des services spécialisés à l'intérieur des cégeps, mais ils ne semblent pas suffisants pour assumer toutes les dimensions du cheminement scolaire et professionnel des élèves. Comme au second cycle du secondaire, l'élève ne rencontre au cégep que des spécialistes de disciplines ou de services. Dans le déroulement régulier de ses activités, aucun intervenant n'a une perception d'ensemble de l'élève et de son itinéraire. L'élève se retrouve donc souvent seul pour faire son choix de cours, pour faire face aux difficultés d'adaptation au nouveau contexte scolaire, pour interpréter ses premiers résultats et pour s'intégrer à la vie du cégep. Sans doute, une bonne proportion d'élèves savent assez précisément où ils veulent aller. Ils semblent capables de gérer adéquatement et les attentes du cégep et leur vie personnelle. Mais, comme la population des cégeps est très diversifiée, tous n'auront pas la même chance, ni la même facilité, ni la même prévoyance, de sorte que plusieurs, dès la première session, verront vite s'accumuler des indices d'inadaptation et d'échec.

Bon nombre d'élèves ne recourent aux services spécialisés du conseiller d'orientation ou de l'aide pédagogique individuelle que lorsqu'ils se sentent vraiment débordés et dépassés par la situation. Cette intervention à la mi-session se traduit souvent par des abandons de cours, la décision de changer de programme et, parfois, par la remise en question de leurs études.

4.4.4 Vers l'université ou le marché du travail

Après une première année passée au cégep, marquée par une difficile période d'ajustement et d'adaptation au nouveau contexte à la fois social et pédagogique et, pour un grand nombre, par des questionnements qui se sont traduits par des changements d'orientation et de programmes, les élèves du secteur préuniversitaire doivent, dès la session d'hiver de la deuxième année, entreprendre le processus d'inscription à l'université. Ils doivent s'assurer qu'ils satisfont, une fois de plus, aux conditions particulières — les préalables — de la faculté vers laquelle ils se dirigent. S'ils se dirigent vers des facultés à accès contingenté, ils doivent constamment surveiller leurs résultats scolaires, et ce, au cours de toutes les sessions, pour pouvoir se classer au sommet de la cote Z.

---

41. *Ibid.*, p. 17. Voir aussi Ronald Terrill, *L'Abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, SRAM, 1988, pp. 8 et 15.

42. Cette différence statistique peut cependant s'expliquer moins par une augmentation réelle des abandons que par la manière administrative différente de les comptabiliser. L'article 33 de l'actuel régime pédagogique, en vigueur depuis 1984, dit : « Un étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours auxquels il s'était inscrit... » L'ancien article disait : « ...qui ne réussit pas la moitié des cours... » Cela augmente donc, dans les faits, le nombre de cours à réussir pour être autorisé par le collège à s'inscrire à la session suivante. De plus, on peut se demander si cet écart dans les taux de réussite ne proviendrait pas du fait que les élèves du collégial d'avant 1983 étaient plus âgés, puisqu'ils avaient fait une septième année au primaire ; ceux qui sont arrivés après 1983 sont, en fait, plus jeunes d'un an.

43. Ce n'est pas le fruit du hasard si seize collèges ont éprouvé le besoin de tenir un colloque sur la première session de cégep.

Conçu comme une période de consolidation des apprentissages et de maturation des choix professionnels, l'enseignement collégial préuniversitaire oblige du même coup les jeunes à se soumettre, en deux ans, à un double processus de sélection et de confirmation de leurs aptitudes. Or, non seulement ce double processus s'avère-t-il lourd et d'efficacité douteuse sur le plan administratif, mais il n'apparaît pas particulièrement motivant et éducatif sur le plan personnel, dans la mesure où il contribue à morceler la démarche de formation et dans la mesure où il incite les élèves à se préoccuper davantage de leur cote Z que de l'équilibre de leur formation. En outre, ce processus de sélection à deux temps accentue la pression psychologique sur les jeunes et produit des effets négatifs sur les cheminements scolaires.

Dans le secteur technique, les élèves sont aussi confrontés à la complexité des spécialisations offertes, au foisonnement des programmes et à leur cloisonnement. Mais, globalement, les élèves de ce secteur font preuve de plus de solidité dans leur choix, en comparaison de la fluidité des choix dans le secteur préuniversitaire. Certains d'entre eux, songeant à poursuivre leurs études au palier universitaire, doivent aussi s'assurer qu'ils pourront satisfaire aux conditions d'inscription au programme désiré. Les autres se tournent déjà vers le marché du travail, ses exigences et ses critères d'embauche.

Certains d'entre eux prennent conscience, sur le tard, particulièrement par l'entremise des stages de la troisième année, qu'il leur faut préférablement se réorienter. Connaissant mieux leur futur milieu de travail, d'une part, les exigences et l'organisation concrète de leurs tâches éventuelles, d'autre part, ils choisissent alors de bifurquer. On peut penser qu'une meilleure articulation entre le milieu de travail et le cégep, dès le départ de la formation, aurait pu éviter cette réorientation tardive.

4.5 L'enseignement universitaire : des exigences qui forcent les réorientations

Au Québec, l'enseignement universitaire constitue le second temps de ce qu'il est convenu d'appeler l'enseignement supérieur. De ce fait, le premier cycle conduisant à l'obtention d'un baccalauréat est généralement plus court qu'ailleurs, soit de trois ans plutôt que quatre. Cette situation particulière, jointe à une tendance assez généralisée en Amérique du Nord, a contribué à donner à l'enseignement universitaire un caractère très spécialisé, voire très pointu, dès le premier cycle. Cette conception de la formation universitaire a eu pour conséquence que les facultés ou les départements, spécialement dans les sciences de la nature, ont accru de plus en plus leurs exigences à l'admission et ont reporté sur les collèges le poids de préalables jugés essentiels. Ainsi, le finissant de collège désirant poursuivre son cheminement de scolarisation et de qualification doit à nouveau satisfaire à l'ensemble des conditions d'entrée à l'université.

4.5.1 Les exigences

Si détenir un diplôme d'études collégiales ou se faire reconnaître des équivalences est une première condition exigée pour accéder à l'université, cela ne constitue pas pour autant une condition suffisante pour entrer dans n'importe quel département ou faculté. En effet, à l'université, les facultés ou départements sont largement autonomes ; ils définissent donc leurs propres conditions d'admission et en gèrent eux-mêmes le processus d'application.

Ces *conditions d'admission* sont fonction : premièrement, des exigences liées aux programmes d'études, donnant lieu à l'obligation d'avoir suivi certains cours préalables au collégial ; deuxièmement, du profil d'étudiant que les facultés désirent recevoir, compte tenu de la nature du travail professionnel ; troisièmement, du rapport qui existe entre la demande d'admission et l'offre de places disponibles, ce qui conduit le plus souvent au contingentement.

L'obligation, pour les facultés et les départements, de respecter certains standards, de se comparer favorablement avec les facultés et les départements des autres universités canadiennes ou américaines et de se conformer aux exigences des associations professionnelles, les amène à fixer à un certain niveau la formation qui est de leur responsabilité. Cela a pour effet de reporter sur l'ordre d'enseignement précédent des exigences, qu'on appelle les préalables, et auxquelles les étudiants doivent satisfaire pour être admissibles dans ces facultés ou départements. Ces préalables sont généralement édictés à l'avance et officiellement énoncés dans les prospectus. Mais, comme le Conseil l'a déjà montré, ces préalables n'ont souvent aucune justification pédagogique et se trouvent à exercer des fonctions de sélection et d'élimination, qui remettent ainsi en cause les finalités d'accessibilité et de démocratisation de l'enseignement universitaire[44].

Les facultés ou départements peuvent également choisir leurs étudiants en fonction d'*un certain profil de personnalité*. Il arrive que certaines de ces pratiques aient également pour objectif implicite de recruter ultérieurement des candidats dont le profil aura changé en ce qui a trait à l'âge, à la maturité, à la formation et à l'expérience de vie. De cette façon, certaines facultés transforment indirectement les conditions d'admission et se trouvent à imposer, en quelque sorte, des études préliminaires, dans lesquelles les candidats peu

44. CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences humaines* ..., pp. 45-48 ; *Du collège à l'université* ..., pp. 23-28 ; *Les Sciences de la nature et la mathématique* ..., pp. 21-39.

vent démontrer leur habileté à performer et durant lesquelles ils acquièrent la maturité recherchée.

À cause du grand nombre de demandes, les universités se voient aussi obligées de *contingenter l'admission* à certaines facultés ou à certains programmes. Les quotas de places peuvent être fixés soit par les autorités gouvernementales, qui cherchent ainsi à limiter l'accès à certaines professions, soit par les universités elles-mêmes, compte tenu des ressources et des équipements dont elles disposent pour répondre à la demande ou compte tenu des places de stage sur lesquelles elles peuvent tabler pour compléter la formation des étudiants.

Les professions où l'accès est contingenté à la source risquent moins d'être encombrées. Par conséquent, elles offrent généralement de meilleures perspectives d'emploi et de rémunération ; de ce fait, elles présentent pour les jeunes un attrait supplémentaire. Enfin, le fait même que certaines professions soient contingentées peut aussi, à cause de l'effet de plus grande rareté et d'exclusivité qui en découle, exercer un attrait supplémentaire.

Dans l'ensemble, le critère le plus souvent utilisé pour sélectionner les étudiants est la cote Z. La cote Z, comme le rappelait le Conseil, « calcule l'écart à la moyenne et prend donc en considération la différence entre la note d'un étudiant et celle de la moyenne de son groupe. Plus un étudiant est fort par rapport à son groupe, plus sa « cote Z » — et son « score Z » pour l'ensemble de ses notes — est élevée ; cette cote compte pour beaucoup dans l'admission aux programmes contingentés de l'université... elle a pour effet de défavoriser un étudiant fort parmi les forts et d'avantager un étudiant moyen parmi les faibles[45] ». De plus, cet instrument ne mesure que la capacité de réussir sur le plan scolaire et laisse dans l'ombre des dimensions de la personnalité qui peuvent jouer un rôle important dans l'exercice d'une profession.

4.5.2 Les réorientations

L'engouement pour certaines facultés, la sélection aussi impitoyable qu'inévitable qui y a cours de même que les échecs et les transferts qui surviennent après une ou deux sessions entraînent une *vague de réorientations* qui, au cours de la première année universitaire, prend des proportions assez imposantes. La première année universitaire, tout comme la première année collégiale, montre jusqu'à quel point le processus d'orientation peut s'étendre sur une longue période.

On a cru que, dès le milieu de son secondaire, l'élève pouvait procéder à des choix importants pour son avenir scolaire et professionnel et qu'il était dès lors inutile de perdre du temps dans des programmes d'exploration. On se rend compte aujourd'hui que beaucoup de ces élèves reprennent, à la première année au collège ou à la première année à l'université, un questionnement plus approfondi sur leurs goûts, leurs aptitudes et leurs aspirations personnelles.

Souvent, en quatrième et cinquième années du secondaire, ils ont fait des choix qui visaient davantage à assurer leur admissibilité la plus large possible aux études supérieures qu'à répondre à leurs goûts, à leurs aptitudes ou à leurs aspirations. Or, plutôt que de les servir, ces choix les ont souvent desservis, les obligeant par la suite à des réorientations parfois douloureuses et toujours onéreuses.

Plusieurs facteurs viennent amplifier le phénomène des changements d'orientation. En premier lieu, il faut mentionner les programmes dans lesquels s'inscrivent les étudiants, en attendant de pouvoir être acceptés dans le programme de leur choix. Or, cette pratique risque de s'amplifier dans les prochaines années, dans la mesure où certaines facultés préfèrent maintenant choisir une plus grande proportion de leurs étudiants parmi ceux qui sont déjà inscrits dans un autre programme universitaire et qui parfois même détiennent un baccalauréat, une maîtrise, voire un doctorat, plutôt que parmi les finissants de cégep. En second lieu, il faut mentionner que certains programmes sont conçus de façon étroite et strictement disciplinaire. En troisième lieu, il y a le processus de réorientation en cascades, allant des facultés les plus sélectives vers les moins sélectives. En quatrième lieu, il y a aussi les étudiants qui composent leur programme, en puisant dans différentes facultés à diverses étapes de leur cheminement.

4.5.3 L'accès à l'université pour les élèves des spécialités techniques

Pour les élèves du cégep qui ont opté pour une formation technique, il y a des possibilités de se faire admettre à l'université dans les facultés correspondant à leur formation. Il arrive, en effet, qu'une formation dans un domaine technique, où les élèves se sentent bien, stimule le goût de poursuivre des études plus poussées et plus théoriques. Il y a, dans de nombreux cas, des passerelles prévues à cette fin. En 1986, environ 18 % des diplômés du secteur technique des collèges se sont inscrits à l'université[46]. Ainsi, pour certaines techniques — par exemple, techniques infirmières, techniques en architecture — les élèves peuvent même être directement admis dans les facultés correspondantes. En outre, les universités reconnaissent un grand nombre de cours dispensés en formation technique au collégial[47].

45. CSE, *Du collège à l'université...*, p. 24.

46. *Ibid.*, p. 2.

47. SRAM, *Guide pratique des études universitaires*, Montréal, 1986.

Il existe aussi un *courant de pensée* qui favorise le choix des études techniques au collégial, même pour ceux qui désirent ultimement se rendre à l'université ; outre le fait que cette filière fournit une compétence supplémentaire pour s'assurer un emploi, elle permet aux élèves de développer une solide formation technologique, que n'ont pas la plupart des étudiants universitaires.

4.6 L'éducation des adultes : le difficile retour aux études

Les adultes qui décident de retourner aux études doivent également affronter un ensemble de contraintes qui proviennent soit du système d'éducation qui n'a pas d'abord été pensé pour eux, soit de la conciliation de leurs multiples obligations en tant que citoyens, travailleurs, parents ou étudiants.

4.6.1 Un système qui n'a pas été pensé pour l'adulte

La principale contrainte qu'éprouve un adulte qui veut revenir aux études est de devoir entrer dans un système qui n'a pas d'abord été pensé pour lui. Originellement, le système d'éducation a été conçu pour une population jeune, pour qui étudier est la principale occupation. Même si les choses ont beaucoup évolué dans les divers ordres d'enseignement, les adultes doivent encore faire l'expérience de contraintes liées aux exigences d'un système pensé en fonction des besoins d'une autre population scolaire.

Le système d'éducation est d'abord conçu pour fournir une formation initiale relativement uniforme, parce qu'elle s'adresse à des générations complètes de jeunes du même âge. Pour leur part, les adultes se présentent avec des besoins de formation très diversifiés, selon leur histoire scolaire antérieure, selon leurs objectifs à court ou à long terme et selon leurs conditions de vie en tant que travailleurs ou chômeurs, femmes désirant revenir sur le marché du travail ou « raccrocheurs » qui décident de poursuivre le cycle de leurs études. Cette diversité des conditions de vie et la multiplicité des besoins exigent du système d'éducation une souplesse que, par définition, les systèmes ont de la difficulté à assurer.

Ainsi, il est pratiquement impossible pour une personne de poursuivre à temps partiel un programme menant au diplôme d'études collégiales ou un programme de baccalauréat, car il y aura toujours un certain nombre de cours qu'il lui sera impossible de concilier avec ses propres contraintes. Tous les cours, et particulièrement les cours obligatoires, ne seront pas nécessairement disponibles aux heures lui convenant. En outre, les cégeps sont limités dans le développement des cours à temps partiel, car le financement de ce type de cours est soumis à une enveloppe fermée. Ils sont alors plutôt tentés de n'offrir que les cours les plus en demande.

Le système d'éducation considère le « jeune » comme faisant partie du système. À ce titre, l'élève ou l'étudiant est périodiquement informé des étapes à venir et des démarches à réaliser ; il est littéralement porté par le système. Au contraire, l'adulte doit souvent entreprendre seul les démarches appropriées, trouver l'information pertinente, frapper à la bonne porte et s'y présenter à la bonne heure.

Les adultes qui ont quitté le système d'éducation depuis plusieurs années ont de la difficulté à se retrouver dans l'ensemble des services offerts, à identifier l'ordre d'enseignement auquel ils doivent s'adresser et à choisir l'établissement où se donne le programme qu'ils désirent suivre. Malgré la publicité faite périodiquement par les établissements scolaires, ils peuvent difficilement connaître tous les services et tous les programmes développés à leur intention. Ils ignorent même souvent l'endroit où ces services et ces programmes sont offerts. Et ils sont souvent mêlés dans l'écheveau des différentes appellations utilisées pour désigner des programmes similaires.

Paradoxalement, ceux qui auraient le plus besoin des services éducatifs sont souvent ceux qui sont les plus difficiles à rejoindre, à convaincre et à diriger vers la bonne porte d'entrée. Ce sont ceux-là qui risquent de ne pas pouvoir prendre l'initiative d'une démarche de formation, à moins d'obtenir l'information et le soutien nécessaires. Or les établissements, faute de ressources sans doute, reçoivent surtout les demandes qui se présentent, mais déploient peu de moyens pour aller chercher ces personnes et ces groupes dont les besoins sont les plus grands.

4.6.2 L'accessibilité des programmes

De l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire, les établissements ont considérablement ouvert leurs portes aux adultes. Aussi bien au collégial qu'à l'universitaire, les adultes côtoient de plus en plus les étudiants « jeunes ». Les programmes réguliers s'ouvrent indistinctement à l'un ou l'autre effectif. Toutefois, cette accessibilité élargie ne se manifeste pas de la même façon selon les spécialités, les départements ou les facultés. Dans les programmes non contingentés et dans les spécialités n'exigeant pas de travaux en laboratoire, les chances pour les adultes d'être acceptés sont plus grandes. Dans le cas des programmes à accès contingenté, il est beaucoup plus difficile pour les adultes d'y être admis ; toutefois, quelques programmes réservent maintenant un certain nombre de places pour eux. Il y a là un début d'évolution qui permet aux adultes de s'intégrer, s'ils le désirent, aux programmes réguliers à temps complet ; cette pratique, toutefois, ne touche encore qu'une faible proportion des adultes.

Mais, aussi bien à temps complet qu'à temps partiel, trop souvent les adultes ne peuvent s'inscrire dans les programmes ou les cours de leur choix ; parfois, le cours ne se donne pas dans leur région et nécessiterait des déplacements trop onéreux. D'autres fois, il sont orientés par défaut dans des cours où il reste des places, ce qui leur permet de ne pas perdre les allocations liées à la formation. Très souvent, les adultes sont orientés en fonction de la liste des cours offerts et du nombre de places disponibles.

En outre, les adultes ont du mal à se situer parmi les multiples programmes spéciaux mis sur pied par les divers niveaux de gouvernement, programmes qui, d'ailleurs, fluctuent sans cesse. Il n'est pas facile, en effet, de s'y retrouver parmi leurs exigences respectives, leurs objectifs propres, leurs clientèles spécifiques, sans parler des formalités d'inscription et des lieux de dispensation. De fait, dans le secteur de l'éducation des adultes, il y a beaucoup d'intervenants et les changements dans les programmes sont nombreux[48].

L'accessibilité des programmes est limitée également par les contraintes personnelles et familiales. L'adulte doit allonger considérablement sa semaine de travail pour étudier ; les parents doivent faire accepter par leurs proches le fait qu'ils doivent s'absenter du foyer, ce qui pourra exiger, par exemple, un partage des tâches, des frais de garderie, une acceptation par les enfants de cette absence ou des coûts de transport.

Les adultes qui s'inscrivent à des cours du soir ou de fin de semaine n'ont généralement pas accès aux services de soutien pédagogique normalement disponibles le jour : qu'il s'agisse des services offerts par le personnel professionnel ou le secrétariat, des rencontres personnelles avec les professeurs ou de l'accès à la bibliothèque et à la cafétéria, les adultes doivent s'en passer ou réussir des acrobaties dans leur horaire pour pouvoir en profiter. Il faut toutefois ajouter que de plus en plus d'établissements sont sensibles à cette situation et prennent des mesures pour y remédier, du moins en partie.

4.6.3 L'accessibilité des programmes d'aide financière

Les adultes qui veulent revenir aux études doivent aussi composer avec les divers programmes d'aide financière. Ainsi, les personnes qui choisissent de s'inscrire à l'université ne peuvent plus recevoir l'aide sociale. Elles doivent faire une demande au programme des prêts et bourses, même si ce dernier est moins avantageux, principalement dans le cas d'adultes responsables d'une famille.

L'accessibilité de l'aide financière est limitée. Si un programme de formation démarre en février, par exemple, ceux qui s'y inscrivent ne peuvent avoir accès au programme des prêts et bourses. De même, les personnes mariées ont plus difficilement accès au programme des prêts et bourses, du fait que ce programme tient compte du revenu du conjoint dans l'évaluation des ressources et des besoins d'aide.

Ceux qui se trouvent en chômage à la suite d'une fermeture d'entreprise doivent demeurer en chômage au moins six mois, avant d'être admissibles à un programme fédéral de recyclage et de formation. Et les programmes financés par le gouvernement fédéral ne donnent pas accès aux programmes universitaires. Ces « programmes d'achat direct » accordent d'ailleurs la priorité aux secteurs professionnels où l'on observe une pénurie de main-d'oeuvre.

4.6.4 Impact des autres politiques sur l'éducation des adultes

L'éducation des adultes se situe aussi au confluent de plusieurs politiques à caractère social ou économique et se trouve profondément affectée par elles.

Les politiques en éducation, d'abord. On peut souligner que les nouvelles orientations en formation professionnelle, qui haussent les exigences de la formation générale permettant d'y accéder et qui regroupent jeunes et adultes, risquent peut-être d'éloigner un certain nombre de ces derniers. On peut aussi se demander si le régime pédagogique prend bien en compte la spécificité des démarches et des cheminements de formation des effectifs adultes. À cet égard, dans la foulée de la loi 107, un projet de régime pédagogique adapté aux effectifs adultes est actuellement sur la planche à dessin au ministère de l'Éducation.

La réforme de l'aide sociale, ensuite. La nouvelle loi oblige les gens considérés aptes au travail à suivre des programmes de formation pour faciliter leur réintégration au marché du travail. Il aura vraisemblablement pour effet de pratiquement doubler les effectifs de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. Or, ces adultes « clients potentiels » sont parmi ceux qui ont les plus grands besoins de formation de base et auront besoin de beaucoup de soutien, tant pour l'évaluation de leurs besoins que pour l'appui à leur démarche. Il faudra aussi développer des formules de formation favorisant leur intégration au marché du travail. Ce ne sera pas là un mince défi et pour les adultes concernés et pour le système lui-même qui risque, entre autres choses, de manquer de formateurs adéquatement préparés.

Le projet de réforme fédéral de l'assurance-chômage, enfin. Ce projet propose d'allonger la période de travail rendant admissible à l'assurance-chômage et de raccourcir la période au cours de

48. Il y a même des instruments à l'intention des collèges pour s'y retrouver : MESS, *Fiches d'information à l'intention des cégeps, programmes communautés*, DGEC, 1988.

laquelle les chômeurs recevront des prestations ; cela aura pour conséquence, à court terme, d'amener plus de gens à dépendre de l'aide sociale et à devoir suivre des programmes d'intégration au marché du travail. Le renouvellement des accords Québec-Ottawa risque également d'avoir une importance considérable sur l'avenir de l'éducation des adultes. À quels types de formation les transferts de fonds fédéraux seront-ils affectés ?

Ce ne sont là que quelques exemples de l'impact des diverses politiques éducatives, sociales ou économiques sur le développement et la pratique de l'éducation des adultes. En effet, il est toujours à craindre que, dans un contexte d'afflux massif d'adultes dans le système d'éducation, ces adultes soient souvent orientés en fonction des contraintes du système, plutôt qu'en fonction d'une analyse appropriée de leurs besoins de formation et d'une préparation individualisée de leurs projets de retour aux études.

4.7 Des cibles pour le système

Comme on a pu le constater, les cheminements de scolarisation et de qualification des élèves et des étudiants sont grandement influencés, voire bien souvent conditionnés, par le système d'éducation, ses composantes, ses règles et ses mécanismes. Et le système reproduit lui-même, en quelque sorte, certaines contraintes socioculturelles. Cheminant à travers ces influences et ces contraintes, les individus poursuivent, dans des temps de maturation et des moments de rupture, leur entreprise de réalisation d'eux-mêmes et d'insertion sociale. La description et l'analyse précédentes de l'impact du système d'éducation sur le cheminement des individus conduisent le Conseil à formuler, pour le système lui-même, quelques recommandations qu'il juge d'importance.

4.7.1 Une attention plus grande aux moments de transition

Les moments de transition entre les ordres d'enseignement apparaissent particulièrement comme des moments critiques et devraient sans doute faire l'objet d'une plus grande attention. Les ordres d'enseignement supérieur se plaignent généralement de l'insuffisante préparation des élèves qui leur arrivent et des problèmes de continuité dans les programmes. Ils contestent plus ou moins officiellement le système de sanction des études de l'ordre d'enseignement précédent. Ils constatent, également, qu'un grand nombre d'étudiants éprouvent des difficultés d'adaptation en accédant à un ordre d'enseignement supérieur. Dans un avis précédent, le Conseil a déjà signalé de tels problèmes et il a même proposé quelques voies d'amélioration, qui méritent d'être rappelées dans la perspective du cheminement et de l'orientation des étudiants[49].

Pour éviter les mauvais départs dans un nouvel ordre d'enseignement et pour diminuer les problèmes de retard, d'échec ou d'abandon qui accompagnent des phases d'adaptation mal réussies ou des moments de rupture mal assumés, il serait souhaitable que les divers ordres d'enseignement attachent plus d'attention et consacrent plus de ressources aux fonctions suivantes : l'accueil, l'aide, le suivi pédagogique et l'orientation.

Si, depuis plusieurs années, les ordres d'enseignement primaire et secondaire ont davantage insisté sur des mesures d'accueil à caractère social et pédagogique, les ordres d'enseignement supérieur ne semblent pas y avoir attaché autant d'importance, particulièrement sur le plan pédagogique. Tous les personnels scolaires qui reçoivent de nouveaux étudiants constatent la diversité de leur préparation antérieure, de leurs méthodes de travail, de leur facilité à apprendre ou de leur capacité d'adaptation. Il importe donc que les établissements soient capables d'identifier rapidement les individus qui manifestent des signes de difficultés d'ajustement scolaire ou d'adaptation à leur nouvel environnement et qu'ils développent pour eux des programmes de soutien.

L'enseignement supérieur, tout spécialement, ne peut ignorer le fait qu'il reçoit des individus qui, sur un point ou sur un autre, ne sont vraiment pas prêts à entreprendre, avec des chances sérieuses de réussite, les programmes auxquels ils s'inscrivent. Il peut s'agir pour l'établissement de mettre sur pied des « mesures d'appoint comme des cours de rattrapage, visant à faire réaliser des apprentissages qui auraient dû l'être au palier antérieur. Mais il s'agit encore davantage de « passerelles » ou de pratiques d'ajustement et de mise à niveau (cours de transition, session supplémentaire, cours d'ajustement, activités de propédeutique) qui peuvent permettre à des étudiants doués et motivés de corriger leur trajectoire de formation, de repartir du bon pied et de cheminer vers la réussite[50] ». La systématisation de telles mesures pourrait également permettre à des individus de ne pas demeurer indûment victimes et prisonniers de leurs choix antérieurs.

4.7.2 Une plus grande importance à la fonction d'orientation

De la maternelle à l'université, le système exerce incontestablement une influence sur le cheminement

49. CSE, *Du Collège à l'université...*, pp. 27-29 et *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989.

50. CSE, *Du collège à l'université...*, p. 28.

scolaire et professionnel des individus. Mais, cet impact devient déterminant entre la troisième année du secondaire et le premier cycle universitaire. Il semble que l'allongement de la scolarisation et la fréquentation généralisée jusqu'à l'université entraînent, à leur tour, une prolongation de la période d'interrogation concernant les cheminements scolaires et professionnels.

Si le système d'éducation se révèle aujourd'hui plus accessible, on doit prendre acte qu'il est devenu par ailleurs plus complexe, tant dans les options qu'il offre que dans les contraintes qu'il impose. Le contexte scolaire — tout comme le contexte socio-économique, d'ailleurs — rend l'orientation plus difficile, les choix moins définitifs et les cheminements plus instables. Aussi importe-t-il que la fonction d'orientation prenne la place qui lui revient, sous la poussée même des besoins, dans les priorités du système et qu'elle devienne la préoccupation de l'ensemble des personnels de l'éducation.

4.7.3 Une prise en considération des disparités dès la petite enfance et le préscolaire

Une action systématique de dépistage peut permettre de repérer de jeunes enfants particulièrement exposés, voire affectés de troubles sérieux. Ces enfants doivent pouvoir être pris en charge, dès leur plus jeune âge. Par ailleurs, en aidant les enfants à mieux se connaître, en développant leur capacité d'entrer en relation avec les autres et en cultivant la conscience de leurs liens avec l'environnement, l'éducation préscolaire les habilite déjà à entreprendre une démarche de formation et d'orientation. En outre, en visant le développement de la motricité, de la socialisation et du langage, en favorisant l'éveil artistique et les explorations scientifiques, la maternelle prépare directement le cheminement scolaire. Enfin, en cherchant à combler chez plusieurs des lacunes en ces différents domaines, elle prévient l'échec de la démarche de scolarisation.

Mais il faut bien comprendre que, si la maternelle vise à préparer tous les enfants à entreprendre du bon pied leur cheminement scolaire, elle ne peut réaliser cet objectif de façon simple et homogène. La disparité des enfants oblige la maternelle à considérer les besoins de façon diversifiée. Cette dernière fait face à des enfants différents qui exigent de poursuivre leur évolution à partir du point où ils sont parvenus. Ainsi, « les objectifs de développement proposés doivent donc permettre la mise en place d'activités qui rejoignent l'état des besoins de chaque enfant, sans harceler prématurément les uns ni ralentir indûment les autres[51] ».

4.7.4 Des apprentissages de base à maîtriser dès le primaire

La maîtrise des apprentissages de base, dès le primaire, demeure capitale pour la suite des études, voire pour l'orientation future. Pourtant, bon nombre d'élèves manifestent, dès ce stade, des difficultés en lecture, en écriture, en langue maternelle ou seconde, en mathématiques et ne disposent pas de méthodes de travail bien ancrées, tandis que d'autres éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école. De telles difficultés, jointes à un manque d'autonomie et de maturité, risquent d'entraîner des retards significatifs. Même si le pourcentage d'élèves qui affichent une année de retard à la fin du primaire a considérablement diminué, passant de 26,3 %, en 1979, à 20,2 %, en 1987, il demeure néanmoins élevé[52].

L'un des grands défis de l'école primaire est, sans doute, de faire en sorte que les apprentissages de base qu'elle veut voir acquérir par les enfants soient en même temps des apprentissages substantiels, intéressants et significatifs. S'il importe de soutenir la motivation des élèves, de favoriser leur engagement dans la démarche éducative et de répondre à leur besoin d'« apprendre pour de vrai » pour réaliser ces apprentissages de base et assurer la réussite ultérieure, il faut alors comprendre que l'école primaire doit retrouver, sous une forme renouvelée, une pédagogie active, qui considère chaque enfant comme un être différent, un être actif et un être en rapport avec le monde et la vie[53]. Mais, à ce défi proprement pédagogique s'ajoute celui des ressources liées à l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et à une attention plus individualisée à des populations d'élèves plus hétérogènes.

4.7.5 Des préalables qui servent le processus d'orientation au secondaire

En troisième année du secondaire, les élèves découvrent, de façon souvent abrupte, qu'il est temps pour eux de commencer à se définir et de choisir des voies de scolarisation compatibles avec leurs aspirations professionnelles. Or, la plupart d'entre eux n'ont pas encore une perception claire d'eux-mêmes et de leur avenir. Ils ont donc à faire des choix, davantage sous la pression du système, que dans la perspective d'un intérêt évident ou d'une motivation profonde.

C'est donc dans ce contexte qu'il importe d'adopter une approche renouvelée des préalables. Comme l'a rappelé à plusieurs reprises le Conseil, les préalables sont justifiables s'ils « servent pédagogiquement le processus d'orientation » et s'ils « n'instituent pas

51. CSE, *L'Éducation préscolaire* . . , p. 12. Pour la petite enfance, consulter : CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Québec, 1989, pp. 48-69.

52. MEQ, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, 1989, p. 27.

53. CSE, *Le Rapport Parent, vingt cinq ans après* . . , p. 65.

des cheminements irréversibles[54] ». Il s'agit ici de repenser le rôle des options dans le processus d'orientation : elles doivent permettre à l'élève de tester à la fois ses intérêts et ses capacités. Ainsi interprétés et à condition qu'ils soient variés, les cours optionnels — préalables ou non — peuvent émettre aux élèves du secondaire des messages directement et positivement liés à une démarche active de formation et d'orientation[55].

4.7.6 Une réponse appropriée aux besoins d'orientation au cégep

Il apparaît clairement que nombre d'élèves tendent à reporter de plus en plus loin les moments de décision liés au processus d'orientation. L'allongement socialement souhaité des études de formation générale, l'attrait moins marqué pour la formation professionnelle au secondaire, voire pour la formation technique au cégep, et l'accès plus répandu aux études supérieures contribuent à ce report. C'est ainsi que le séjour au collège apparaît, pour bon nombre, comme une période fortement marquée par toutes les phases de la démarche d'orientation : questionnements des élèves sur leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs aspirations ; essais de certaines options suivis d'échecs ou d'abandons ; mise à l'épreuve des choix et réorientations.

Il est donc devenu tout aussi clair que le cégep doit assumer une véritable fonction d'orientation. On l'a vu : sous la pression du système, les élèves font des choix qui ne correspondent pas nécessairement à leurs goûts, aptitudes et aspirations. Cela conduit à des échecs, à des abandons, à des réorientations et à des prolongements de séjour, au collégial notamment. Le Conseil a déjà suffisamment remis en question cette pression du système et dénoncé ce qu'il a appelé des effets de système parfois néfastes. Mais il faut aussi réaffirmer que les cégeps ont à assumer efficacement, outre un meilleur encadrement pédagogique, une fonction d'orientation tout à fait appropriée aux besoins de nombreux élèves, qui éprouvent quelque difficulté à choisir le champ de leur réalisation personnelle et de leur insertion sociale. Et cette fonction d'orientation doit être conçue comme une responsabilité éducative de l'ensemble de l'établissement et non seulement comme le mandat d'un service spécialisé.

4.7.7 Une amélioration des taux de diplomation à l'université

Les statistiques révèlent un taux de passage intéressant du collège à l'université. Malheureusement, à ce palier — comme au palier précédent, d'ailleurs — les pertes sont lourdes en cours de route, de sorte que les taux de diplomation aux différents cycles de l'enseignement universitaire québécois n'atteignent pas encore les standards nord-américains[56].

L'université doit faire en sorte de conduire le plus grand nombre possible d'étudiants au bout de leur cheminement de scolarisation et de qualification. Cela pourra exiger — on peut, du moins, le présumer — un réexamen des préalables, une réduction de la spécialisation au premier cycle, un encadrement plus suivi, un plus grand souci pédagogique, une meilleure qualité de l'enseignement et des services d'orientation plus efficaces.

4.7.8 Accueil et soutien pour les adultes

Les adultes aussi vivent des contraintes de système. Certaines de ces contraintes risquent parfois de compliquer, voire d'entraver, leur retour aux études. La multiplicité des services offerts, la concurrence des ordres d'enseignement, la variété des programmes gouvernementaux et les difficultés de l'aide financière peuvent constituer des obstacles au cheminement scolaire et professionnel des adultes, d'autant plus contraignants qu'ils touchent des personnes moins scolarisées et moins qualifiées.

Dans l'optique d'une aide au cheminement scolaire et professionnel des adultes, il est important que tous les ordres d'enseignement développent leurs services d'accueil et de soutien et soient soucieux de les rendre vraiment accessibles aux adultes. Il importe d'assurer cette harmonisation des services et des besoins, des ressources et des attentes, dans l'optique d'une aide personnalisée à des adultes en cheminement de scolarisation et de qualification.

* * *

Les mécanismes du système d'éducation, de haut en bas de l'échelle de scolarisation et de qualification, ont un impact certain sur les cheminements des élèves et des étudiants. Ces mécanismes ont parfois besoin d'être remis à jour, ajustés, améliorés, voire « réorientés », dans la perspective de cheminements scolaires et professionnels réussis. Certes, la réussite de ces cheminements appartient, d'abord et avant tout, aux personnes concernées. Mais le système d'éducation doit la favoriser, tout particulièrement en ajustant ses mécanismes aux besoins d'orientation et de formation des personnes.

54. CSE, *Les Sciences de la nature et les mathématiques...*, p. 33.

55. *Ibid.*, p. 33. Voir aussi : CSE, *Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves*, Québec, 1989.

56. Pour plus de détails, consulter : Conseil des universités, *La Formation courte dans l'enseignement universitaire*, Québec, 1985, pp. 32 ss ; Secrétariat d'État du Canada, *L'Accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada*, Recension d'ouvrages, Ottawa, 1985, pp. 129 ss.

Chapitre V
Les services d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle

Dans ce chapitre, on présente les différents services mis à la disposition des élèves et des étudiants, afin de les aider tout au long de leur cheminement scolaire et professionnel. Il s'agit donc de dresser ici un inventaire des services offerts, en respectant la structure des ordres d'enseignement et les pratiques particulières mises en oeuvre à l'éducation des adultes. On essaie, dans toute la mesure du possible, de préciser la nature, les objectifs et le point de rattachement de chacun des services, tout en rappelant son évolution au cours des dernières années.

Le présent chapitre comprend six sections. Les *quatre premières* décrivent et analysent l'ensemble des services offerts aux divers ordres d'enseignement, de l'éducation préscolaire à l'université. La *cinquième* est centrée sur les services dont disposent les populations adultes, tant sur le plan régional que sur le plan local. La *sixième* dégage quelques messages importants et indique quelques pistes d'action en fonction de l'avenir.

5.1 Au préscolaire et au primaire : une aide qui contribue à lever les obstacles

Ni la maternelle, avec ses objectifs de développement global, ni l'école primaire, qui poursuit l'acquisition des apprentissages de base dans une optique de développement intégral, n'ont un rôle à jouer dans la préparation immédiate des enfants au marché du travail. Comme leur action est cependant fondamentale au regard de la réussite ultérieure, les personnels de ces écoles ont commencé à être attentifs à tous les problèmes d'adaptation, d'apprentissage et d'intégration susceptibles d'entraver le cheminement régulier des élèves. Leurs responsabilités en matière d'orientation scolaire résident, d'abord et avant tout, dans la détection précoce des difficultés et dans le choix des moyens pour les surmonter, en faisant participer le plus possible les personnes concernées : enfants, parents, enseignants et professionnels non enseignants.

On comprend de plus en plus que *la contribution de tous les spécialistes* — orthophoniste, psychologue, psychoéducateur, travailleur social, infirmière, conseiller d'orientation, hygiéniste dentaire — s'avère importante, si l'on entend lever au plus tôt les obstacles au cheminement régulier et progressif des élèves. Mais, au préscolaire et au primaire, l'activité des conseillers d'orientation et des psychologues — leurs rôles tendent à se confondre — est beaucoup moins spécifique qu'au secondaire. Les professionnels non enseignants, devenus moins nombreux, ont tendance à se partager la tâche en fonction des besoins des enfants, beaucoup plus qu'en fonction d'un découpage rigide selon les définitions des professions. En outre, ces professionnels sont amenés à travailler beaucoup plus en équipe, à faire participer davantage les parents et à établir des relations avec des ressources extérieures à l'école ; toutefois, là où plusieurs d'entre eux travaillent à temps partiel, il devient difficile de former une véritable équipe multidisciplinaire. En régions, ils peuvent affronter des difficultés supplémentaires : obligation d'accomplir un travail polyvalent, manque d'occasions de se perfectionner, appui insuffisant, territoire plus grand à couvrir.

Dans une étude publiée en 1981[1], les conseillers d'orientation disent avoir recours fréquemment aux pratiques suivantes : la psychométrie individuelle, l'entrevue individuelle, l'animation et l'observation en classe. Et ils fondent le plus souvent leur intervention sur les approches rogérienne et béhavioriste ou utilisent le programme de développement affectif et social (PRODAS). Il est impossible d'estimer exactement le nombre de conseillers d'orientation qui travaillent à l'enseignement primaire, car les commissions scolaires intégrées n'indiquent pas nécessairement la part de ressources qu'elles consacrent au primaire et celle qu'elles allouent au secondaire.

Il existe, au primaire, des *moments particulièrement névralgiques* du point de vue du cheminement des élèves : le passage de la maternelle au primaire, la transition entre la classe d'accueil ou de francisation et la classe régulière et surtout le passage de l'école primaire à l'école secondaire. En ce dernier cas, il s'agit d'une transition importante qui peut être source d'inquiétude et d'insécurité, si les enfants n'y sont pas sérieusement préparés. Conscients de cela, en quelques endroits, les personnels des ordres d'enseignement primaire et secondaire ont joint leurs efforts pour :

— organiser des rencontres d'information et de sensibilisation auprès des élèves de 6e et de 7e années, afin de leur présenter les caractéristiques

1. Paul-André Beaudry, *Aspect du travail des conseillers d'orientation en milieu scolaire, au préscolaire et au primaire 1979-1980*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1981.

de l'école secondaire, les services qui y sont offerts et l'organisation des activités scolaires ;

- organiser des visites de l'école secondaire, où ce sont des élèves de 1re secondaire qui accueillent ceux du primaire et qui leur font faire le « tour du propriétaire » ;
- préparer des rencontres avec les parents ayant des enfants passant au secondaire ;
- discuter du classement des élèves passant au secondaire, en fonction de leurs acquis et de leurs difficultés, de leur avance ou de leur retard.

5.2 À l'enseignement secondaire : des services variés à un moment capital

C'est à l'enseignement secondaire que se déploient avec le plus d'ampleur l'ensemble des services d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle[2]. Cela n'est pas étonnant, si l'on considère que l'enseignement secondaire est le premier ordre d'enseignement terminal, pour un grand nombre d'élèves, et un ordre d'enseignement où s'amorcent, pour plusieurs autres, des choix fondamentaux qui vont conditionner la suite de leur cheminement. L'aide formelle à l'orientation pour les jeunes s'y exerce sous trois formes : les services pédagogiques, les services complémentaires et certains outils spéciaux[3].

5.2.1 Les services pédagogiques

Dans la mesure où ils éveillent des intérêts, révèlent des aptitudes et font prendre conscience d'affinités, tous les cours, en un sens, concourent au processus de découverte de soi, d'exploration des champs de connaissances et de sélection graduelle d'un domaine de spécialisation. Mais, il y a des cours et des activités pédagogiques plus immédiatement centrés sur la démarche même de l'orientation. Pour les jeunes, ces services d'enseignement qui apportent un appui à l'orientation se concentrent exclusivement à l'enseignement secondaire.

Le premier service pédagogique dont il importe de parler est, sans doute, le *programme d'éducation au choix de carrière* (ECC), qui porte en sous-titre « Information scolaire et professionnelle et connaissance du monde du travail » ; son utilisation dans les écoles a été autorisée à compter de 1982. L'élaboration de ce programme s'inscrit dans les objectifs mêmes de l'enseignement secondaire : « L'école veut, pour une large part, préparer à la vie professionnelle et sociale[4] », plus particulièrement au second cycle, dont l'objectif est de « faciliter l'accès à la vie professionnelle future ».

Le souci de mieux préparer les élèves à leurs choix professionnels n'est pas nouveau ; déjà en 1952, le surintendant de l'Instruction publique mettait sur pied un sous-comité ayant pour mission d'élaborer un programme d'études en information scolaire et professionnelle. En 1956, le Comité catholique approuvait le premier programme de « renseignement sur les écoles et les professions » et, l'année suivante, les manuels devant servir à cet enseignement[5]. En 1964, la commission Parent recommandait que « l'orientation scolaire et professionnelle fasse partie intégrante de l'enseignement[6] ». En 1980, on constatait toutefois que l'information scolaire et professionnelle était dispensée de façon très disparate dans les commissions scolaires, qui avaient alors la responsabilité [illegible] rer des programmes locaux. En 1981, avec [illegible] ment concernant le régime pédagogique du se[illegible]re, on décida d'inscrire, dans la grille des cours obligatoires de la 1re année à la 5e année, un cours d'éducation au choix de carrière auquel était attribué un crédit, ce qui représentait 25 heures d'activités.

L'objectif global de ce cours « vise à habiliter l'élève à faire des choix éclairés d'éducation et de formation professionnelle, choix congruents par rapport à lui-même et réalistes par rapport au marché du travail, le tout dans une perspective de réalisation de soi[7] ». Parce qu'il s'adresse à des personnes en cours de développement, le programme entend tenir compte de leurs différentes dimensions cognitives et affectives et cherche à développer des habiletés et des attitudes, qui leur permettront de devenir plus autonomes dans leur cheminement scolaire et professionnel.

L'information diffusée dans ce cours doit aider les élèves à s'engager personnellement dans le processus d'orientation ; elle doit également viser à donner aux élèves le contrôle de leur environnement scolaire et professionnel[8] et la confiance dont ils ont besoin pour réussir cette démarche.

Cette conception de l'information scolaire et professionnelle nécessite une approche pédagogique qui parvienne à mobiliser les ressources de l'élève[9], une approche qui fasse une place importante à l'intégration des intérêts et des expériences des élèves dans

2. Lorsqu'il est question d'orientation scolaire et professionnelle, il s'agit toujours, non pas d'une fonction de travail ou d'un service, mais bien du cheminement de scolarisation et de qualification professionnelle des individus, qu'on a défini en introduction.

3. Les services offerts aux adultes sont présentés, plus loin, dans une cinquième section.

4. MEQ, *L'École québécoise*, pp. 30 et 31. Voir aussi : pp. 151-154.

5. MEQ, *L'Orientation scolaire et professionnelle en éducation*, Québec, document de travail, 1982, pp. 4.1 et 4.2.

6. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 3, p. 270.

7. MEQ, *Programmes d'études — secondaire — Éducation au choix de carrière*, Québec, 1981, p. 14.

8. *Ibid.*, p. 13.

9. Le cours ECC emprunte cet aspect à l'approche d'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP).

leur démarche. Aussi l'enseignant doit-il développer des contextes éducatifs où « l'élève se révèle à lui-même dans et par son vécu tant sur le plan cognitif qu'affectif[10] ».

Les objectifs généraux du programme reprennent les différents éléments du processus décisionnel : en 1re et 2e secondaire, explorer les diverses composantes de l'identité personnelle et de l'environnement scolaire et professionnel dans une perspective de choix de carrière ; en 3e secondaire, cristalliser dans la formulation d'une orientation générale les multiples éléments de connaissance découverts lors de l'exploration ; en 4e secondaire, spécifier ses préférences et décider des projets qui tiennent compte de ce qu'on veut et de ce qu'on peut ; en 5e secondaire, réaliser les décisions prises antérieurement en prévoyant toutes les étapes de matérialisation de ses choix scolaires et professionnels[11].

Alors que le programme d'éducation au choix de carrière achevait d'être implanté en 5e secondaire dans les écoles de langue française[12], le décret du 6 décembre 1986, amendant le Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, est venu le rendre optionnel en 1ère et 2e années du secondaire.

À la suite de ces modifications apportées au régime pédagogique, qu'est-il advenu du cours d'éducation au choix de carrière, au premier cycle du secondaire ? Le ministère de l'Éducation ne dispose pas, pour le moment, d'un tableau d'ensemble de la situation[13]. Des témoignages nous permettent néanmoins d'affirmer qu'environ une dizaine de commissions scolaires auraient réussi à maintenir en 1re et 2e années du secondaire le cours d'éducation au choix de carrière, tout en instaurant le cours de physique en 2e année. D'autres commissions scolaires auraient maintenu le cours ECC en première année en partageant les deux crédits prévus pour le cours de formation personnelle et sociale[14]. Quoi qu'il en soit, la décision ministérielle a été perçue comme un désaveu à l'égard du cours d'éducation au choix de carrière et a eu, en conséquence, un effet démobilisateur chez ceux qui étaient chargés de le dispenser[15].

Pour dispenser le nouveau programme d'éducation au choix de carrière, qui s'intéresse au processus de développement de l'élève, il faut une formation minimale aussi bien en psychologie du développement et en connaissance des milieux scolaire et professionnel qu'en résolution de problèmes. Les enseignants ont aussi besoin de maîtriser le cadre théorique, les approches pédagogiques et les outils appropriés, qui exigent autant la participation des élèves et leur engagement personnel dans une démarche qui les concerne au premier chef, que l'attention et la motivation des enseignants eux-mêmes.

Les enseignants sont présentement formés dans trois universités qui ont adopté chacune de leur côté une orientation particulière. L'Université Laval offre un programme de certificat (30 crédits), orienté sur l'approche ADVP (Activation du développement vocationnel et personnel), qui a inspiré les auteurs du programme actuel d'éducation au choix de carrière[16]. L'Université de Sherbrooke offre un baccalauréat spécialisé en information et orientation professionnelle, qui prépare à travailler à la fois dans les domaines de l'information scolaire et professionnelle et de l'orientation. Enfin, l'UQAM dispense un baccalauréat en information scolaire et professionnelle, davantage axé sur la formation de conseillers qui se destinent aux centres d'accueil et de référence ou aux centres de main-d'oeuvre.

Parmi les 1 500 enseignants qui dispensent le cours d'éducation au choix de carrière, environ deux cent cinquante le font à temps plein et ont reçu une bonne formation à cet effet. Environ cinq cent cinquante enseignants y consacrent une dizaine de périodes par cycle et autour de sept cents donnent normalement cinq périodes par cycle. En outre, le Ministère n'offre plus de perfectionnement dans ce domaine. Les personnes qui ont à enseigner ce cours peuvent cependant compter sur un matériel élaboré et adéquat : programme, guide pédagogique, livre du maître, manuel de l'élève, cahier d'exercices, sans parler des banques de données, telles REPERES, AREF ou CHOIX, et de la documentation écrite. Mais on peut penser qu'un enseignant qui n'y consacre que quelques heures par cycle, en complément de tâche, n'y trouve ni grand intérêt ni grande motivation, ni même le temps d'une bonne préparation de ses cours.

Les cours optionnels constituent un autre service d'aide à l'orientation, de type pédagogique. La raison d'être de ces cours est de permettre aux élèves du secondaire de procéder à des explorations pour valider des intérêts, des goûts ou des habiletés dans un domaine donné ou pour élargir l'éventail de leurs connaissances. Cette exploration peut se faire aussi bien

10. MEQ, *Guide pédagogique. — Secondaire. — Éducation au choix de carrière*, Québec, 1983, p. 13.

11. MEQ, *Programmes d'études. — Secondaire. — Éducation au choix de carrière*, p. 15.

12. Dans les écoles de langue anglaise, l'implantation en 1re et 2e années du secondaire devait se faire en 1989.

13. Toutefois, en 1989-1990, le cours ECC doit faire l'objet d'une évaluation de programme ; il va s'agir d'évaluer l'application et l'applicabilité de ce programme. C'est cette année aussi que vient à échéance l'évaluation des manuels.

14. Tantôt, le cours ECC empruntera des périodes prévues pour le cours PPS ; tantôt, on prélèvera des périodes dans quelques autres cours.

15. Il est important de prendre note que ce cours a suscité beaucoup d'intérêt en France et que d'autres pays — Belgique, Portugal, Grèce — et certaines provinces canadiennes l'étudient présentement avec beaucoup d'attention.

16. D. Pelletier, G. Noiseux et C. Bujold, *Activation du développement vocationnel et personnel*, Québec, Univ. Laval.

dans des programmes à caractère général que dans des programmes à caractère technique. Or, dans la mesure où elle porte à la fois sur un objet de connaissance extérieur et sur la connaissance de soi, elle constitue une démarche qui facilite la prise de conscience de l'identité et la vérification de ses intérêts, en un mot une démarche qui favorise le cheminement d'orientation. Au chapitre quatrième, on a rappelé cette fonction d'orientation des cours optionnels, en indiquant que les préalables collégiaux et universitaires avaient pour effet de la laisser dans l'ombre, voire de la nier.

L'une des idées qui a présidé à l'instauration des cours optionnels était justement de favoriser une exploration dans le domaine des sciences de la nature, certes, mais aussi en sciences humaines, en littérature, en arts et en technologie. Seulement en technologie[17], par exemple, les cours à option à caractère technique sont de trois types : des cours d'éducation technologique, telles la construction mécanique, la construction électromécanique ou la construction architecturale ; des cours complémentaires dans plusieurs techniques ; des cours d'exploration dans une quinzaine de secteurs. Malgré la forte pression qui existe en faveur des cours optionnels en sciences de la nature et en mathématiques, les cours d'éducation technologique sont choisis par 15 % à 20 % des élèves ; toutefois, les cours complémentaires et les cours d'exploration sont de moins en moins choisis.

Les stages organisés dans le cadre de la formation professionnelle constituent aussi une aide au cheminement d'orientation. On peut distinguer deux types principaux de stages en fonction de l'objectif visé, sans pour autant qu'il soit toujours facile de les identifier dans la pratique[18].

Il y a d'abord le stage d'initiation ou de sensibilisation à un milieu de travail. Ce stage a généralement lieu en début de formation. Il a pour objectifs d'assurer une prise de contact avec un milieu de travail et une observation des pratiques qui y ont généralement cours, en vue de permettre ultimement à l'élève de vérifier son intérêt et sa motivation pour un tel domaine de travail. Malheureusement, la réalisation de tels stages n'est pas pratique courante.

Il y a aussi le stage d'intervention. Ce type de stage est généralement mis sur pied dans la seconde moitié de la période de formation. L'élève dispose alors d'un ensemble de connaissances théoriques et d'applications pratiques réalisées en atelier ; mais il doit aussi vérifier l'applicabilité de ses notions théoriques et acquérir une expérience pratique dans un milieu réel, où il sera confronté à l'exécution de certaines tâches et à la résolution de problèmes réels. Le fait de pouvoir participer aux travaux d'une entreprise sur une période significative peut l'aider à vérifier à nouveau sa perception et sa motivation pour ce genre de profession.

La réalisation d'un programme de stages n'est pas une chose facile au Québec, du fait qu'il n'y a aucune loi qui encadre une telle pratique et qui oblige les entreprises à participer à ce mode de formation et d'orientation. Malgré la difficulté de sa mise en oeuvre, le stage, s'il est intégré au processus de formation et d'orientation, demeure une formule qui porte ses fruits pour les élèves qui peuvent en bénéficier : il rend plus facile la vérification des intérêts et, en fin de compte, l'insertion dans le milieu du travail[19].

5.2.2 Les services complémentaires

Les services complémentaires ne sont pas des services marginaux et occasionnels dans l'école ; au contraire, selon les règlements sur les régimes pédagogiques, ils sont reconnus et définis comme étant des services éducatifs. Ils concourent, avec les services d'enseignement, au plein épanouissement des élèves. Ils sont appelés à répondre à quatre objectifs généraux : assurer un soutien aux services de formation et d'éveil, aux services d'enseignement et aux services particuliers ; assurer le développement de l'autonomie de l'élève, de son sens des responsabilités, de son sentiment d'appartenance à l'école, de son initiative et de sa créativité ; concourir à la solution des difficultés qu'il est appelé à surmonter ; assurer sa sécurité morale et physique[20]. Deux de ces services retiennent plus particulièrement notre attention, ici : l'orientation scolaire et professionnelle et l'aide à la recherche d'emploi.

Il revient au rapport Parent d'avoir démontré l'importance primordiale de la place et du rôle des *services d'orientation scolaire et professionnelle* dans un système d'éducation caractérisé par une plus grande accessibilité et par la polyvalence de ses programmes. Pour les commissaires, « le service d'orientation constituera une pierre d'angle du système d'éducation » et « cette réforme n'a de chances de succès que si l'on peut rapidement organiser un système efficace d'orientation scolaire et professionnelle[21] ». De fait, dès les années 60, s'instaurent dans les commissions scolaires des services d'orientation.

17. MEQ, *L'Organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire, Instruction, 1980-1989*, Québec, 1987, pp. 87-91.

18. MEQ, *Les Stages chez les élèves, les étudiants et les maîtres de l'enseignement professionnel au Québec*, Document de travail, Québec, 1984, pp. 59 ss.

19. Monique Courmoyer et al., *La Formation professionnelle « longue » au secondaire : attentes du milieu scolaire et du milieu du travail*, Québec, Université Laval, Les cahiers du Labrapo, 1985, pp. 219 ss.

20. MEQ, *Vivre à l'école, cadre général d'organisation des services complémentaires*, Québec, 1988, p. 15.

21. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 3, p. 263.

Dans le document qui présente le dernier cadre organisationnel des services complémentaires, l'orientation scolaire et professionnelle est définie comme un « processus à caractère progressif, évolutif et, par conséquent, dynamique[22] » et ses objectifs sont décrits de la façon suivante : amener les élèves à une meilleure connaissance et compréhension de leur identité personnelle en vue de leur cheminement scolaire et de leur choix de carrière ; amener les élèves à bien connaître l'ensemble des formations, à bien se situer par rapport au monde scolaire et à élargir leurs choix scolaires ; amener les élèves à bien comprendre l'organisation sociale du travail, à bien se situer par rapport au monde du travail et à élargir leurs choix professionnels ; guider les élèves dans leur démarche progressive d'orientation et dans la réalisation de leurs choix scolaires et professionnels ; intervenir dans le milieu afin qu'il offre des conditions favorisant le développement du choix de carrière des élèves[23].

Le mode d'intervention du conseiller d'orientation a beaucoup évolué au cours des dernières décennies sous l'influence conjuguée des différents cadres théoriques et des conditions organisationnelles. D'abord influencé par la psychologie différentielle, le conseiller fondait ses avis sur l'analyse des tests psychométriques. Puis la psychologie humaniste a fourni une vision intégrée de la personne, ce qui a incité à utiliser davantage l'entrevue individuelle, dans laquelle l'élève pouvait plus facilement se révéler sous les différentes dimensions de sa personnalité. Sous la pression des besoins des individus et de ceux de l'école, le conseiller a eu tendance à redéfinir son rôle dans les termes de ce qu'on appelle « la relation d'aide », par laquelle il pouvait davantage se mettre à l'écoute des élèves et répondre à une gamme plus vaste de besoins. Certains ont même interprété leur rôle de façon différente, en animant des groupes d'élèves et en cherchant à répondre à leurs besoins collectifs. Mais tous semblent avoir subi l'influence de théories qui envisagent l'orientation comme un processus dynamique, comme « une activité dirigée vers un but et réalisée par une série d'adaptations et de choix successifs...[24] »

C'est ainsi que, d'abord formé à l'approche individuelle, le conseiller d'orientation, à cause du contexte de la pratique scolaire, a dû développer de plus en plus la rencontre de groupe : animation, conférences, participation au cours d'éducation au choix de carrière. Les témoignages montrent bien que certains privilégient l'approche individuelle alors que d'autres préfèrent l'approche de groupe. Le défi qu'ils doivent tous relever est de garder une connaissance approfondie, non seulement du système scolaire, mais aussi du marché du travail et du contexte social plus large.

Mais, selon une étude parue en 1981[25], la presque totalité des conseillers d'orientation utilisent plutôt l'entrevue individuelle (counselling) et diffusent de l'information scolaire et professionnelle, alors que seulement un sur deux a recours à la psychométrie collective ou individuelle, à l'animation et aux activités de choix de carrière et de développement personnel.

En 1980, la Corporation a établi un diagnostic sur la situation de la pratique : « Les services d'orientation n'atteignent qu'une proportion réduite de la clientèle ; l'accent qui est mis sur la solution de problèmes immédiats encourage la consommation passive des services d'orientation et, de ce fait, une certaine dépendance de la clientèle face à ces services ; le fait de vouloir répondre aux attentes multiples et variées du milieu réduit l'efficacité du conseiller d'orientation ; le fait pour le conseiller de se concentrer sur des objectifs immédiats handicape son implication dans les programmes d'action du milieu[26]. »

En 1988, on comptait, dans l'ensemble des commissions scolaires, 458 conseillers d'orientation équivalents à temps complet ; ce nombre ne représente plus que 66,6 % des conseillers présents en 1976. Durant la même période (1976-1988), la clientèle a diminué de 22 %. Si, en 1987, on soustrait la trentaine de conseillers d'orientation qui travaillent au primaire, on obtient un ratio pour le secondaire d'environ un conseiller pour 875 élèves (1/875).

Les services d'orientation peuvent également compter sur la contribution de 25 conseillers en information scolaire et professionnelle. Ces conseillers s'occupent principalement des centres de documentation en information scolaire et professionnelle, aident les élèves à utiliser les banques de données et répondent aux divers besoins d'information de la part des élèves.

Depuis 1976, leur nombre est passé de 69 à 25 : c'est une diminution de près des deux tiers. Le tableau qui suit fournit quelques données qui incluent les psychologues, lesquels contribuent, eux aussi, aux services d'orientation.

Il existe un autre service d'aide à l'orientation : il s'agit de *l'aide à la recherche d'emploi*. La démarche d'orientation ne se termine pas avec l'obtention d'un premier diplôme et, encore moins, avec le départ de l'école secondaire sans diplôme. Si le passage d'un

22. MEQ, *Vivre à l'école* ..., p. 30.

23. *Ibid.*, p. 30. On ajoute parfois la fonction d'accueil des nouveaux élèves.

24. Pierre L'Allier, Bernard Tétreault et Dominique Erpicum, « L'orientation professionnelle au Québec depuis le Rapport Parent », dans *L'Orientation professionnelle*, vol. 17, n° 4 (décembre 1981), p. 37.

25. Paul-André Beaudry, *Aspects du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire secondaire*, MEQ, Direction générale du développement pédagogique, 1981, pp. 58 ss.

26. Pierre L'Allier et autres, « L'Orientation professionnelle ... », *loc. cit.*, p. 47.

Personnel professionnel en orientation dans l'ensemble des commissions scolaires 1976-1988

	1976	1980	1984	1988	1976 1988 %
– Conseillers d'orientation ou conseillers en formation scolaire	687,6	535,4	482,7	458,0	66,6
– Psychologue ou conseillers en rééducation	467,2	447,4	430,8	516,4	110,5
– Conseillers en information scolaire et professionnelle	68,5	35,0	28,8	24,7	36,1

ordre d'enseignement à l'autre comporte toujours, comme on l'a rappelé, une part de difficultés pour les élèves, le passage du monde scolaire au monde du travail constitue une transition beaucoup plus importante et beaucoup plus exigeante à tous points de vue pour les jeunes.

Si environ 60 % d'une génération de jeunes accèdent maintenant à l'enseignement collégial, il en reste néanmoins quatre sur dix qui, sans diplôme ou avec un CEP, un DEP ou un DES, se présentent sur le marché du travail : ce sont de 25 000 à 30 000 jeunes d'une cohorte qui se retrouvent ainsi sur le marché du travail. Aussi est-il éminemment justifié que le cadre organisationnel des services complémentaires propose et prévoie l'implantation, dans les commissions scolaires, de services de recherche d'emploi dont les objectifs sont les suivants : amener les élèves à connaître le monde du travail pour mieux planifier leur cheminement scolaire ; aider les élèves à se trouver un emploi en rendant disponible toute l'information nécessaire à un choix éclairé ; faire connaître au milieu du travail les ressources en main-d'oeuvre préparées par l'école[27]. En outre, tout établissement dispensant un enseignement professionnel a la responsabilité d'assurer la transition entre l'école et le monde du travail.

Qu'en est-il présentement des services d'aide à la recherche d'emploi ? Le ministère de l'Éducation a procédé, en 1987-1988, à un inventaire des initiatives prises en ce sens dans les commissions scolaires et à un relevé des principales activités qui y sont menées. À partir des expériences passées et des activités en cours, il a aussi entrepris de mettre au point un guide d'activités[28].

Les personnes qui travaillent à l'aide à la recherche d'emploi en tant que service « complémentaire » à d'autres programmes — éducation au choix de carrière, stages en entreprises, préparation au marché du travail — peuvent se charger plus particulièrement de recueillir l'information sur le milieu du travail et de diffuser auprès des employeurs de l'information sur les programmes dispensés dans les écoles. Elles peuvent, en outre, intervenir d'une façon plus immédiate auprès des élèves sur le point d'accéder au marché du travail. Du point de vue de ceux qui présentement élaborent le guide d'activités, cette aide à la recherche d'emploi s'adresse plus particulièrement à ceux qui, ne disposant pas de formation professionnelle, se trouvent plus vulnérables sur le marché du travail et ont une plus grande probabilité de connaître le chômage et l'assistance sociale.

Présentement, à cause des restrictions budgétaires et dans la foulée des coupures de postes, il y a peu de commissions scolaires qui ont pu affecter du personnel à la mise sur pied d'un service formel d'aide à la recherche d'emploi. Mais, plusieurs activités existent, un peu partout. Des conseillers d'orientation ou en information scolaire et professionnelle organisent de telles activités, dont les suivantes sont sans doute les plus significatives : formation à la recherche d'emploi, donnée en dehors des heures de cours ; aide à la recherche d'un premier emploi ; aide à la recherche d'emploi d'été ; démarche de création d'entreprise ; club de recherche d'emploi ; intervention auprès de jeunes « décrocheurs » ; activités d'information et de promotion. Dans le cadre de certains cours de formation professionnelle, certains enseignants insèrent un tel volet dans leur enseignement.

Les élèves dans leur démarche et les professionnels dans leurs rôles d'enseignants ou de conseillers peuvent aussi compter sur des *ressources documentaires assez importantes*. Il y a des instruments qui conviennent à tous les élèves, jeunes ou adultes ; il y en a d'autres, par contre, qui s'adressent à une clientèle spécifique, en fonction du sexe, de l'ordre d'enseignement ou du statut professionnel. On ne fait que les signaler ici.

REPÈRES est une banque d'information scolaire et professionnelle, développée en collaboration par la Société GRICS, le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Elle est rendue disponible, depuis 1985, sur support informatisé. Elle constitue, sans doute, la principale source d'informations aussi bien pour les élèves et

27. MEQ, *Vivre à l'école...*, p. 31.

28. MEQ, *Les Services d'aide à la recherche d'emploi à l'école, Guide d'activités*, Document de travail, Québec, 1989.

les étudiants que pour le personnel responsable de l'orientation ou de l'information scolaire et professionnelle. Cette banque comporte un grand nombre de fichiers : les programmes de formation de l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire, les établissements d'enseignement, des monographies professionnelles, le marché du travail et ses perspectives d'emploi, la recherche par profil personnel.

Comme on le voit, la banque REPÈRES n'est pas seulement une source d'information objective, mais elle permet aussi aux élèves de préciser la perception de leur profil personnel et d'obtenir des suggestions d'occupations correspondantes. Elle est maintenant disponible dans la plupart des établissements secondaires, collégiaux et universitaires. Selon les endroits, l'étudiant peut y avoir accès directement ou par l'intermédiaire d'un conseiller. Les étudiants peuvent aussi obtenir un imprimé des informations qui les intéressent. Il n'y a pas de doute qu'il s'agit là de l'instrument de base pour tous ceux qui ont besoin de l'information scolaire et professionnelle. D'ailleurs, au printemps 1988, un sondage, effectué auprès des utilisateurs, a révélé un très haut degré de satisfaction en ce qui concerne la facilité d'utilisation du système, la présentation visuelle, la pertinence des informations disponibles et l'approche pédagogique utilisée[29]. Le gouvernement canadien diffuse aussi une banque de même type ; elle s'appelle CHOIX (CHOICE) et elle est utilisée dans les centres d'emploi du Canada et dans certains établissements.

« L'opération Relance » est une enquête périodiquement menée auprès des finissants des ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire, quelques mois après la fin de leurs études, afin de s'enquérir de leurs projets — études, travail — et de leur situation sur le marché du travail — emploi, chômage. Ces études informent aussi généralement du degré de satisfaction en regard de l'emploi obtenu et du salaire reçu. Certaines relances sont réalisées pour l'ensemble du Québec, soit par le ministère de l'Éducation, soit par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. D'autres sont entreprises sur une base locale ou régionale. Elles fournissent des informations intéressantes sur le degré d'employabilité des finissants, selon les divers programmes de formation, selon les régions et selon le sexe. Elle sont disponibles dans tous les centres de documentation en information scolaire et professionnelle.

Dans une série de publications intitulée « Le marché du travail des années 90 », le ministère de l'Éducation a tenté de cerner les caractéristiques du marché de l'emploi de l'avenir. Une collection existe sur les secteurs d'emploi de l'avenir. En outre, le ministère de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur et de la Science ont combiné leurs efforts pour produire une série de vidéogrammes sur les secteurs d'emploi de l'avenir.

De même, une collection sur « La formation professionnelle au secondaire » présente une série d'études sur les orientations d'un secteur de formation. Ces travaux, réalisés pour appuyer le développement de la formation professionnelle, comportent beaucoup d'intérêt du point de vue de l'orientation, dans la mesure où ils incluent toujours une analyse du profil socio-économique du secteur étudié, des besoins de main-d'oeuvre anticipés pour chaque profession et de l'organisation de la formation professionnelle, de même qu'une évaluation de l'écart entre le nombre de finissants formés par le système d'éducation et le nombre de travailleurs requis dans l'industrie. Une dizaine de titres existent à l'heure actuelle.

Enfin, plusieurs actions sont entreprises pour lutter contre les stéréotypes sexistes dans le choix de carrière. Parmi elles, il y a le « Projet vire-vie » : ce projet, adapté par le Conseil du statut de la femme d'un programme américain « Wheel of Fortune », vise à sensibiliser les filles à l'importance du travail dans la vie de la femme et à la nécessité pour elles d'élargir leur éventail de choix. Dans la même veine, « Explorons de nouveaux espaces » est le titre d'une brochure et d'un vidéo dont l'objectif est d'attirer l'attention sur les carrières non traditionnelles d'avenir. On peut, en outre, signaler un dossier sur les « Carrières non traditionnelles » qui fournit un ensemble d'instruments de sensibilisation à la question.

5.3 À l'enseignement collégial : une première réponse à des besoins plus grands que prévus

Appartenant à l'enseignement supérieur, l'enseignement collégial ne tombe pas sous la loi de la fréquentation scolaire obligatoire ; néanmoins, environ 60 % d'une génération accèdent présentement à ce type d'établissement. En outre, les adultes occupent une place de plus en plus importante dans les cégeps. Si six étudiants sur dix d'une cohorte donnée accèdent à l'enseignement collégial, c'est dans la même proportion seulement que les élèves obtiendront leur diplôme (DEC). Comme on l'a déjà signalé, la première année de cégep est caractérisée, pour une proportion importante d'élèves, par de nombreuses difficultés d'insertion — transferts, échecs, abandons — et par une remise en cause de leurs choix. Dans ce contexte, il n'est pas exagéré de parler du choc de la première année de cégep.

De même, l'organisation de l'enseignement collégial est beaucoup plus complexe que celle de l'enseignement secondaire et les élèves y ont beaucoup plus de décisions à prendre : entre la formation technique

29. Alfred Veilleux, « Quelques résultats du « sondage — Repères » mené auprès des utilisateurs du système », dans *Canal ISEP*, décembre 1988, pp. 5-13.

et la formation préuniversitaire, entre les multiples spécialisations ou concentrations, entre les divers types de cours complémentaires. En outre, le régime pédagogique offre des mécanismes de transfert d'un programme à l'autre et prévoit les abandons, ce qui donne plus de souplesse au cheminement des élèves.

C'est dans ce contexte qu'il importe de passer en revue les services dispensés dans ces établissements. On en indique, ici, de deux ordres : ceux qui précèdent l'entrée au cégep et ceux qui sont offerts, si l'on peut dire, « en cours de route ».

5.3.1 Les services précédant l'entrée au cégep

On peut distinguer, ici aussi, deux types de services, soit les services d'information auprès des élèves des écoles secondaires et des adultes et les services régionalisés d'admission.

Les cégeps utilisent, de fait, *diverses stratégies d'information pour rejoindre les élèves du secondaire et leurs parents*, les informer des programmes et des services offerts et leur expliquer les conditions exigées pour y accéder. Ainsi des *visites d'écoles* existent, qui peuvent prendre différentes formes. Dans certains cas, un représentant du cégep rencontre les élèves de cinquième secondaire, afin de leur exposer les caractéristiques du régime collégial, leur faire connaître le cégep et répondre à leurs questions. Ailleurs, une équipe du cégep se rend, en dehors des heures de cours, dans une école secondaire, pour y rencontrer les élèves et leurs parents et répondre aux questions des uns et des autres.

À certains endroits, on privilégie les *journées portes ouvertes*. Cette fois-ci, ce sont les élèves, les parents et les adultes qui sont invités à venir visiter l'établissement, à circuler à travers départements et services et à se renseigner sur les divers aspects de la vie dans les collèges. Cette formule attire généralement des gens plus motivés qui ont des objectifs d'exploration plus précis. À cela, il faut ajouter les expos-carrières, qui offrent au public un large éventail de ressources et permettent aux élèves de se diriger en fonction de leurs centres d'intérêts. En outre, chaque collège diffuse de la publicité imprimée dans les écoles secondaires. Certains collèges utilisent les médias imprimés ou les médias électroniques pour se faire connaître. Les services régionaux d'admission diffusent également une abondante documentation.

Les régions de Montréal, de Québec et du Saguenay — Lac-Saint-Jean se sont donné, chacune, un service régional d'admission. Pour faciliter la gestion des admissions, pour donner satisfaction au plus grand nombre possible d'élèves en respectant leur premier choix et pour faciliter l'accessibilité au plus grand nombre, les collèges de trois régions ont ainsi choisi de se donner un service régionalisé des admissions. Celui de Montréal regroupe présentement 24 cégeps, celui de Québec, 8 et celui du Saguenay — Lac-Saint-Jean, 4.

Ces services ont pour mandat de gérer l'opération de l'expédition et du retour des formulaires d'inscription et d'établir les listes de classement des élèves en fonction des critères définis par les collèges. En effet, malgré ce service commun, les collèges gardent la responsabilité d'établir leurs conditions d'admission, de faire la sélection de leurs élèves et de décider de leur admission. Pour traiter l'ensemble des demandes et donner à chacun le maximum de chances, les services régionaux offrent à ceux qui n'ont pas été retenus au premier tour de pouvoir faire un deuxième et même un troisième choix, dans autant d'étapes ou de tours. Au total, le taux de réponses favorables aux élèves et de satisfaction de ces derniers est très élevé.

Les services régionaux ont accompagné leur opération de gestion des demandes d'inscription d'une large opération d'information qui a pris plusieurs formes : par exemple, un service d'information téléphonique permanent, la publication d'un bulletin, une chronique d'orientation et d'information scolaire et professionnelle dans un grand journal, la publication de guides pratiques sur les études collégiales, la participation à des rencontres dans les écoles secondaires, la production de vidéocassettes sur certains programmes, la publication de résultats de recherche sur le cheminement des élèves au cégep ou des campagnes publicitaires sur certains programmes. De tels services régionaux facilitent le passage des élèves au cégep, leur permettant de poursuivre leur démarche de scolarisation et de qualification avec le moins de heurts possibles, dès le départ.

5.3.2 Les services offerts en cours de route

Au cégep, les élèves peuvent compter sur plusieurs types de services. Toutefois, faire état de la situation prévalant dans les cégeps n'est pas chose facile, puisque chaque établissement est largement autonome dans le choix de ses stratégies d'action, dans la façon de structurer ses services et dans le choix du type de personnel dont il a besoin. On peut néanmoins signaler les services les plus fréquents et les plus significatifs.

Les cours choisis, tant à titre de concentration qu'à titre de cours complémentaires, constituent autant d'occasions pour les élèves de vérifier la pertinence de leurs choix en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes et de poursuivre l'exploration de divers champs de connaissance et d'action. La facilité avec laquelle le régime pédagogique permet aux élèves de passer d'un programme à l'autre ajoute beaucoup de flexibilité à leur démarche.

En outre, au secteur technique, au moins une quarantaine de programmes offrent la possibilité d'une activité de *stage en milieu de travail*. Ces stages poursuivent plusieurs objectifs, dont ceux de faire prendre conscience tant des exigences de la profession choisie que des aspirations, goûts et aptitudes personnelles ; et les stagiaires attachent beaucoup d'importance à ces deux objectifs davantage reliés à leur démarche d'orientation[30].

L'un des services a trait au *dépistage des élèves en danger d'abandon*. Vu l'importance de la déperdition d'élèves dans l'enseignement collégial, très tôt, les cégeps se sont intéressés à comprendre le phénomène. Au cours des dix dernières années, dans la moitié des établissements, on a mené des travaux pour connaître les causes et les conséquences de ce phénomène et pour mieux cerner le profil des élèves qui connaissent des échecs ou des abandons. La grande majorité des cégeps (80 %[31]) ont entrepris un dépistage des élèves à risques. Pour sa part, le SRAM, tenant compte de la forte corrélation existant entre la qualité du dossier scolaire au secondaire et la réussite au collégial, propose une méthode de dépistage fondée sur la moyenne pondérée au secondaire (MPS)[32]. Malgré ces efforts, un tiers des cégeps avouent ne pas avoir cherché à connaître vraiment le profil des élèves à risques et à identifier les cours les plus touchés. Le cheminement des élèves n'est pas encore une préoccupation de l'ensemble des institutions ni de l'ensemble de l'institution[33].

En général, les cégeps offrent aussi des mesures d'*aide à l'apprentissage*. Pour venir en aide à ceux qui présentent de grands risques et à ceux qui déjà ont affronté des difficultés significatives, les collèges ont recours à différentes stratégies en fonction des besoins décelés et des approches privilégiées[34] : des cours, des ateliers, des guides pour développer de meilleures méthodes de travail intellectuel (80 % des cégeps) ; des méthodes pour éliminer le stress et l'anxiété au moment des examens (73 %) ; une rétroaction sur le rendement scolaire et les risques d'échec (63 %) ; des modes d'encadrement et de soutien offerts par des enseignants (26 %) ; le soutien par les pairs (23 %)[35] ; la mise sur pied d'un service d'aide à l'apprentissage ; la dispensation de cours d'appoint en physique, en chimie et en mathématique à des élèves qui ne les ont pas pris au secondaire ou qui ont eu des résultats trop faibles.

Dans son rapport annuel 1988-1989, le SRAM fait état d'une proposition visant à solutionner ce problème de la déperdition d'élèves : il propose d'implanter, pour ceux qui en ont besoin, une session de propédeutique, qui pourrait comprendre une introduction aux principes et aux techniques d'apprentissage, des cours de français correctif, des cours de mathématique, des cours de sciences et des activités centrées sur le développement de la carrière. Dans un avis récent, le Conseil recommandait lui-même au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science « d'aider les collèges et les universités à assumer leurs fonctions d'accueil, d'orientation, d'information et de propédeutique, en mettant sur pied des dispositifs tels des moyens de dépistage, des services d'accueil et d'orientation, des activités de propédeutique et de mise à niveau, des cours d'ajustement et des formules de tutorat[36] ».

Les collèges mettent aussi à la disposition des élèves *plusieurs types de spécialistes* qui tous ont pour rôle de guider les élèves dans leur cheminement scolaire et leur démarche d'orientation professionnelle. Pour apprécier l'ampleur de leurs tâches réciproques, il faut considérer l'organisation générale de chaque collège de même que la variété et le nombre de spécialistes qui s'y trouvent.

Les aides pédagogiques individuels (API) constituent une forme particulière d'aide au cheminement des élèves. Ils existent depuis la création des cégeps et sont généralement rattachés au directeur des services pédagogiques. Étant donné le grand nombre de programmes dispensés par les collèges, la structure complexe du régime pédagogique et les besoins des élèves, qui sont encore dans une période d'intense questionnement concernant leur orientation, les aides pédagogiques individuels doivent assumer plusieurs tâches : information lors du choix de cours, conseil lors de difficultés scolaires, conseil concernant les abandons de cours ou les changements de programmes, diffusion de l'information scolaire et professionnelle lorsqu'il n'y a pas de conseiller en information scolaire et professionnelle. Ils assument également des tâches de counselling individuel ou de groupe et animent parfois des ateliers sur les techniques de travail intellectuel[37]. Tout élève qui subit des échecs ou qui désire changer de programme doit obligatoirement rencontrer son aide pédagogique individuel. L'aide pédagogique individuel est finalement responsable de l'application du régime pédagogique et du respect des conditions d'accès aux programmes.

30. Conseil des collèges, *La Recherche éducative des stages*, Commission de l'enseignement professionnel, 1986, pp. 39-50.

31. MESS, *Les Échecs et les abandons au collégial*, DGEC, Québec, 1987, pp. 26 ss.

32. SRAM, *Rapport annuel 1987-1988*, Montréal, 1988, p. 19.

33. MESS, *Les Échecs et les abandons au collégial*, DGEC, Québec, 1987, pp. 57 ss.

34. *Ibid.*

35. Bernard Poulin, Marcel Vigneault, *L'Aide entre cégépiens, aperçu théorique et pratique*, Laval, Collège Montmorency, 1986.

36. CSE, *Du collège à l'université* ..., p. 40.

37. Fédération des cégeps, *L'Aide pédagogique individuelle, une réalité en pleine évolution*, 3 tomes, 1977.

On peut ainsi résumer les deux grandes fonctions de l'aide pédagogique individuel : « D'une part, une fonction que l'on peut qualifier d'administrative dans la mesure où il intervient dans le recrutement des étudiants et où il est responsable de l'application des dispositions du régime pédagogique (choix des cours, organisation de l'horaire individuel, obtention d'équivalences, réorientation, certification...) ; d'autre part, une fonction d'information et de conseil dans la mesure où il a un rôle de guidance pédagogique et de liaison avec les professeurs tout au cours du cheminement scolaire de l'étudiant[38]. »

Le nombre des aides pédagogiques individuels a légèrement augmenté entre 1980 et 1986, passant de 112 personnes équivalentes à temps complet à 128, soit une hausse de 14,3 %, voisine de celle de la population dite régulière des cégeps qui, durant la même période, augmentait de 16 %. Dans l'ensemble, il y a donc un aide pédagogique individuel par 1 000 élèves, si l'on ne tient compte que de l'effectif régulier à temps complet.

Les conseillers en psycho-orientation interviennent, eux aussi, mais c'est le plus souvent en seconde ligne, soit après que l'élève a rencontré l'aide pédagogique individuel. Leur action se caractérise par l'approche du counselling individuel ou de groupe, dans la perspective du progrès personnel de l'élève et de l'aide à son cheminement de carrière. Selon leur point de rattachement et leur mandat, on remarque une double tendance : dans un cas, ils s'intéressent aux problèmes liés à l'apprentissage ; dans l'autre, ils sont surtout mobilisés par des besoins personnels se rattachant à la sexualité, à la contraception, aux difficultés d'adaptation ou à l'aide financière[39]. Là où il n'y a pas de conseiller en information scolaire et professionnelle, c'est souvent le psychologue ou le conseiller d'orientation qui assumera ce rôle.

En 1980, il y avait 53 conseillers d'orientation équivalents temps complet et 23 psychologues (ETC), pour un total de 76 ; en 1986, il y avait 51 conseillers d'orientation (ETC), mais seulement 20 psychologues (ETC), pour un total de 71. Le nombre de spécialistes en psycho-orientation a donc légèrement diminué.

Les conseillers en information scolaire et professionnelle se retrouvent présentement dans moins de la moitié des cégeps. Leur rôle consiste généralement à maintenir un centre de documentation en information scolaire et professionnelle, guider les élèves parmi les divers outils de référence, organiser des expositions sur les carrières, donner des conférences sur les programmes universitaires et sur le marché du travail, maintenir un lien avec l'école secondaire et avec les universités, donner des sessions sur la méthode dynamique de recherche d'emploi, procéder à des relances et, dans certains cas, faire du counselling individuel ou de groupe. En 1986, il y avait 17 conseillers en information scolaire et professionnelle (ETC) ; en 1980, ils étaient 16 (ETC). Là où ils n'existent pas, leurs tâches sont assumées par l'aide pédagogique individuel, le conseiller d'orientation ou le psychologue.

S'ajoutent aux différentes catégories de professionnels non enseignants, une cinquantaine de *conseillers en main-d'oeuvre*. Ces derniers, employés de la Commission de l'emploi et de l'immigration du gouvernement fédéral, se trouvent affectés au campus des cégeps en vertu d'un contrat de service intervenu entre le cégep et le centre d'emploi de la région. Ces conseillers interviennent auprès des finissants des programmes techniques, auprès des élèves qui abandonnent et auprès des élèves qui recherchent un emploi à temps partiel, afin de les préparer à entrer sur le marché du travail et à se trouver un emploi, grâce à la méthode dynamique de recherche d'emploi. Ils contribuent également à établir une communication entre le cégep et ses départements de techniques, d'une part, et les employeurs, d'autre part. Ils participent aussi aux opérations de relance auprès des finissants du secteur technique.

En plus des activités assumées par ces spécialistes, il faut mentionner le rôle important joué par les professeurs, en particulier ceux qui sont chargés des stages et les professeurs responsables des départements. Comme on le constate, la préoccupation du cheminement scolaire et professionnel des élèves est partagée par de nombreux intervenants, ce qui renvoie à la définition des orientations institutionnelles que certains cégeps ont commencé à se donner.

5.4 À l'enseignement universitaire : des services qui s'ajustent graduellement à des populations variées

Maintenant que le quart d'une génération d'étudiants peut accéder à l'enseignement universitaire, il en résulte non seulement une croissance du nombre d'étudiants, mais aussi une diversification des populations. Ces populations sont extrêmement mouvantes. Certaines universités parlent même d'un taux de changement de programme de 40 %.

C'est dans ce contexte que les universités ont dû développer des services d'information, des structures d'accueil, des services d'aide individuelle et des mesures pédagogiques pour assister les étudiants. Chaque université a donc, au cours des années, mis en place ses services en tenant compte de sa tradition, de ses structures, du volume de ses effectifs et de sa localisation. On évoquera ici les deux types principaux de

38. A. Coiplin, A. Hussenet et R. Queyreix, *L'Information et l'orientation des étudiants des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP)*, Coopération franco-québécoise, 1981, p. 15.

39. *Ibid.*, p. 35.

services : les services antérieurs à l'inscription et les services offerts aux étudiants inscrits.

5.4.1 Les services antérieurs à l'inscription

Comme dans le cas des collèges, les universités doivent assumer la responsabilité de l'information auprès des cégépiens et de la population en général. Toutefois, à la différence des cégeps, les universités ne se sont pas donné de services regroupés d'admission.

Les universités disposent de *services d'information*. Ces services ont à faire connaître leurs 4 300 programmes de premier cycle et leur différents domaines de spécialisation. En outre, chaque université cherche à faire sa promotion en faisant valoir son caractère particulier.

C'est ainsi que des représentants des universités parcourent les collèges pour faire connaître leur établissement, pour renseigner les élèves sur la vie universitaire et sur les conditions d'admission propres aux différents programmes et pour répondre aux interrogations des élèves. C'est ainsi qu'elles organisent également des « journées portes ouvertes », dans lesquelles les élèves peuvent rencontrer des professeurs et se familiariser avec l'établissement. Ces journées ont généralement beaucoup de succès et constituent une occasion de confirmer ou non des projets. Certaines universités offrent même une « semaine portes ouvertes », au cours de laquelle les futurs étudiants ont la possibilité d'assister à des cours et de visiter des laboratoires. La plupart participent aussi généralement aux expos-carrières.

Concernant l'ensemble de leurs programmes et de leurs services, les universités diffusent une information très précise sous la forme d'annuaires. Ces annuaires comportent une présentation des programmes, une définition des conditions d'admission, un résumé sommaire des cours, une liste des professeurs et un ensemble d'informations générales. Pour aider les futurs étudiants, le Service régional des admissions du Montréal métropolitain publie, depuis quelques années, un *Guide pratique des études universitaires au Québec*, qui condense les informations pertinentes de toutes les universités dans un seul document facilement accessible. Le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC) publie aussi une brochure intitulée *L'Accueil 1988-89-90*, où l'on peut prendre connaissance de tous les préalables exigés par les universités.

Les universités cherchent à tenir de mieux en mieux compte des changements survenus dans la mentalité et le mode de vie des étudiants. Elles n'offrent pas toutes les mêmes produits ni les mêmes services. Aussi importe-t-il que les futurs étudiants se renseignent sur les particularités de chaque programme et de l'endroit où il est offert : l'information est désormais beaucoup plus facile à obtenir.

Les universités ont mis sur pied *leur propre service d'admission*. Elles n'ont pas de service centralisé des demandes d'admission. Les candidats peuvent poser leur candidature dans autant d'universités qu'ils le désirent et, dans chacune, ils peuvent présenter deux ou trois demandes dans des programmes différents.

Le bureau du registraire est le premier point de contact entre les étudiants et l'université ; c'est à ce bureau que s'adressent les étudiants pour se faire admettre à l'université. Pour beaucoup, c'est un point de référence et d'information auquel ils ont tendance à recourir chaque fois qu'ils veulent s'inscrire à un programme, changer de programme, obtenir un relevé de notes ou régler une question de transfert d'unités d'une université à l'autre.

Les secrétariats de faculté ou de modules sont aussi souvent mis à profit pour obtenir de l'information plus spécifique sur les programmes offerts, pour discuter d'une demande d'admission qui a été refusée ou pour faire reconnaître des unités ou des acquis d'expérience. Dans certaines universités, il existe même, à l'intérieur des facultés, un réseau de répondants ou de conseillers, ayant pour rôles d'informer les candidats sur le contenu et les exigences des divers programmes, de conseiller les nouveaux étudiants sur leur choix de cours et de s'occuper de ceux qui éprouvent des difficultés en cours d'année.

5.4.2 Les services offerts aux étudiants inscrits

Aux étudiants qui, parvenus à l'université, éprouvent des difficultés de cheminement pour des raisons d'échec, de motivation, de doute ou de remise en question de leurs choix, les universités offrent différents services. Ces services ne portent pas toujours le même nom dans toutes les universités et ils se donnent souvent selon des modalités différentes d'une université à l'autre. On présente ici ceux qui paraissent être les plus significatifs.

D'abord, il existe des services de consolidation pédagogique. À des étudiants refusés dans leur premier choix, à ceux qui sont exclus de leur programme ou encore en phase d'exploration, on recommande souvent de s'inscrire au programme de baccalauréat général ou multidisciplinaire, afin de consolider leur formation de base, de développer leurs méthodes de travail ou de préciser leur projet professionnel. De même, pour remédier à certaines défaillances particulières en langue première ou seconde ou en méthode de travail, par exemple, les universités utilisent la formule des cliniques ou des ateliers ; cette formule plus légère s'intègre bien dans un horaire régulier et

n'entraîne pas de retard pour les étudiants. Dans certaines universités, plusieurs facultés utilisent aussi la formule du tutorat pour conseiller les étudiants dans leur choix de cours ou pour leur apporter le soutien nécessaire en cas de difficulté.

Le Conseil a déjà souligné l'importance de diverses mesures d'aide au cheminement, même au palier universitaire : « Il peut s'agir, ici, de mesures d'appoint comme des cours de rattrapage, visant à faire réaliser des apprentissages qui auraient dû l'être au palier antérieur. Mais, il s'agit encore davantage de « passerelles » ou de pratiques d'ajustement et de mise à niveau (cours de transition, session supplémentaire, cours d'ajustement, activités de propédeutique) qui peuvent permettre à des étudiants doués et motivés de corriger leur trajectoire de formation, de repartir du bon pied et de cheminer vers la réussite. Alliées à de meilleures pratiques de soutien et d'encadrement, telles les formules de tutorat ou d'enseignement plus individualisé, ces « passerelles » peuvent contribuer à diminuer les échecs et à réduire les abandons, principalement en première année de collège et au début du premier cycle universitaire[40]. »

Les services aux étudiants ou les services d'appui à la vie étudiante ont acquis une place importante dans les universités actuelles. Réponses à des besoins suscités par le développement parfois bureaucratique des universités ou services à des clientèles particulières — étudiants étrangers, personnes handicapées, etc — les services aux étudiants se subdivisent en une dizaine de secteurs dans les grandes universités. Ces services s'adressent à l'ensemble de la population universitaire et, de ce fait, constituent des organismes centraux même si, dans bien des cas, ils font appel à la participation de certaines facultés. Deux services retiennent plus particulièrement l'attention, dans le cadre des préoccupations du présent rapport : le service de psycho-orientation et le service de placement.

Le service de psycho-orientation porte des noms différents : Service d'orientation et de consultation psychologique, Service d'orientation et de counselling, Guidance Service, Student Counselling Service ou Service d'orientation et d'information scolaire et professionnelle. C'est assez tardivement, soit entre 1966 et 1978, que les universités ont implanté ces services de psycho-orientation. La plupart des établissements universitaires offrent eux-mêmes un tel service ; toutefois, pour offrir ce service, certaines constituantes de l'Université du Québec ont plutôt choisi de s'assurer la collaboration de ressources extérieures.

Ces services d'orientation répondent à quatre principaux types de besoin : des besoins en information scolaire et professionnelle (programmes d'études, marché du travail) ; des besoins en orientation (clarification de ses objectifs professionnels, planification des étapes de son cheminement de carrière, changement de programme) ; des besoins liés aux exigences des études avancées (organisation du travail, méthodes de travail) ; des besoins liés à des difficultés psychologiques plus larges (adaptation et intégration à la vie universitaire, expériences de conflits interpersonnels).

Comme on le voit, la gamme des besoins est très large. Le cheminement scolaire et professionnel ne peut se dissocier ni des conditions objectives de l'orientation scolaire et du marché du travail, ni de la façon dont les individus vivent cette expérience, compte tenu de leur personnalité et de leur environnement.

De façon générale, les services d'orientation et de psychologie utilisent l'approche individuelle ou l'approche de groupe. On y trouve généralement un centre de documentation qui offre divers types de ressources, permettant de répondre aux questions d'information scolaire et professionnelle, de développer les différentes habiletés nécessaires au métier d'étudiant et de guider les étudiants dans la recherche de réponses à leurs questions plus personnelles. Les étudiants y trouvent aussi généralement des bases de données informatisées (REPERES, CHOIX, banque de programmes universitaires) et des systèmes interactifs qui les guident dans leur cheminement personnel et professionnel.

Les étudiants universitaires bénéficient également d'un service de placement établi sur les campus par Emploi et Immigration Canada. Ces services s'occupent de faire embaucher des diplômés, mais aussi à trouver des emplois à temps partiel ou des emplois de vacances aux étudiants. Les centres d'emploi sur campus offrent, en outre, toute une gamme de services : information sur le marché de l'emploi, prospection des offres d'emploi, rencontre des employeurs avec les étudiants, visite industrielle, conseil en placement, préparation aux entrevues, centre de documentation.

5.5 À l'éducation des adultes : des services incomplets pour des effectifs en expansion

L'effectif adulte du système d'éducation est le seul qui croisse aujourd'hui à un rythme constant, aussi bien à l'enseignement secondaire qu'à l'enseignement supérieur. La présence des adultes y est remarquable dans tous les types de formation. Cette croissance des effectifs adultes dans les établissements d'enseignement constitue un phénomène marquant des années 80.

Cette population adulte a besoin de soutien et d'encouragement dans son retour à l'école, au collège ou à l'université. Et comme l'avait montré la commission Jean[41], l'accès de cette population aux ser-

40 *Du collège à l'université...*, p. 78.

41 Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre : une action volontaire et responsable*, Québec, 1982, pp. 123 ss.

vices d'éducation est considérablement freiné par des barrières de nature socio-économique, culturelle, géographique et psychologique. Ceux qui ont les plus grands besoins, aussi bien en formation de base qu'en formation professionnelle, éprouvent toujours plus de difficultés à effectuer ce retour aux études. Le Conseil a déjà attiré l'attention sur cette situation des adultes les plus désavantagés[42].

La clientèle adulte est très disparate, de par ses origines, ses besoins, ses cheminements et ses acquis. S'il y a ceux qui s'inscrivent dans les programmes réguliers, à temps complet ou à temps partiel, il y en a d'autres qui, à cause de leur condition particulière, ont besoin de services spécialisés : par exemple, les femmes qui veulent réintégrer le marché du travail après avoir élevé leurs enfants ; les immigrants qui éprouvent des difficultés d'insertion sociale ; les analphabètes qui, malgré des besoins criants, ont beaucoup de résistance à s'avouer leur condition ; les décrocheurs qui ont souvent une perception très négative de l'établissement d'enseignement.

Beaucoup d'adultes, éloignés des études pendant longtemps, ont besoin de faire une démarche préalable sérieuse : il leur faut ainsi définir leur projet de carrière, identifier le parcours scolaire qu'ils devront entreprendre, localiser un établissement approprié et s'y faire admettre, évaluer leurs possibilités réelles d'entreprendre ce cheminement scolaire et se débarrasser parfois d'attitudes négatives à l'égard du monde scolaire.

Leur situation exige aussi — avant même toute inscription à quelque cours que ce soit — des services appropriés permettant de prendre en compte leurs besoins, de les piloter dans les réseaux d'enseignement et de les informer, afin qu'ils puissent tirer le meilleur parti possible des programmes et des services disponibles. Et ce sont souvent les personnes les plus démunies, ayant le plus de besoins, qui hésitent à recourir aux services offerts. Outre les services proprement institutionnels, il existe aussi, depuis quelques années, des services régionaux d'accueil et de référence.

5.5.1 Les services régionaux d'accueil et de référence

Ces services régionaux d'accueil et de référence proposés par la commission Jean et prévus dans *l'Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* doivent permettre tout spécialement de guider les adultes dans leur démarche de retour aux études et les aider à préciser leur projet. Ces services doivent enfin permettre une utilisation adaptée, décloisonnée et rationalisée des ressources qui existent de façon éparpillée dans les diverses instances.

À la suite de cet énoncé d'orientation[43], on a implanté des structures régionales de concertation, dont le MEQ, le MESS et le MMSR assument la maîtrise d'œuvre. On devait ainsi aboutir à la création d'un véritable *réseau de services régionaux d'accueil et de référence* (SRAR) dont le mandat serait justement : accueillir les individus ou les groupes et entreprendre une première exploration pour mieux répondre à leur demande ; fournir de l'information sur le système scolaire, le marché du travail et les différents programmes disponibles ; aider les gens à s'orienter et à prendre les décisions appropriées concernant leur orientation ; procéder à une évaluation des acquis scolaires et extrascolaires ; apporter de l'assistance dans l'élaboration d'un projet de formation ; adresser la personne à la ressource capable de répondre à sa demande[44].

Dans une région, le SRAR naît normalement d'une concertation entre des organismes d'enseignement — commissions scolaires, collèges, universités —, des organismes s'occupant de la main-d'œuvre — commission de formation professionnelle, centre Travail-Québec — et de divers organismes liés à l'éducation des adultes ou au développement sociocommunautaire.

Même si la décision de créer des SRAR remonte à 1984, leur implantation s'est échelonnée jusqu'en 1988 : il existe présentement 11 SRAR dans autant de régions du Québec. À l'intérieur de ces régions, il existait, en 1987-1988, 149 « points de service[45] », principalement situés dans des écoles secondaires, des cégeps, des centres d'éducation des adultes, mais il s'en trouvait aussi dans des centres Travail-Québec ou dans des centres locaux de services communautaires (CLSC)[46], voire parfois dans des centres commerciaux.

Ces organismes régionaux, destinés à offrir une porte d'entrée unique pour l'ensemble des services offerts à la population adulte, ont connu des débuts lents et difficiles. Néanmoins, les divers points de service ont, en 1987-1988, desservi quelque 80 000 individus, 1 100 organismes et 239 entreprises. Il s'agit d'une croissance significative par rapport aux années précédentes[47].

---

42. CSE, *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, 1987. Voir en particulier le tableau 23 de la page 42.

43. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, 1984, pp. 65-66.

44. MEQ et MMSR, *Les Services régionaux d'accueil et de référence, jalons de mise en œuvre*, Québec, 1984, p. 14.

45. Réginald Grégoire inc., *Les Services locaux d'accueil et de référence (SRAR, contexte et plan d'une étude)*, Québec, 1988, pp. 21-22.

46. *Ibid.*, p. 22.

47. Services régionaux d'accueil et de référence, *Bilan annuel 1987-1988*, Québec, 1989, p. 8.

Compte tenu du volume de la demande et des ressources humaines et financières disponibles, les points de services doivent, dans une proportion de 80 %, se limiter à n'offrir que des services de première ligne ; ces services consistent à accueillir les adultes, à identifier avec eux leurs principaux besoins de formation, à répondre à des besoins de dépannage, à les informer sur les plans scolaire et professionnel et à les envoyer à l'établissement le mieux adapté à leurs besoins. Quelques SRAR parviennent, toutefois, à dispenser des services plus élaborés et s'occupent de préparation de projet de formation, d'évaluation des acquis et d'orientation[48].

La clientèle desservie par les SRAR est à 60 % féminine. En outre, il s'agit d'une clientèle assez désavantagée, c'est-à-dire généralement sans emploi et qui dépend soit de l'aide sociale soit de l'assurance chômage. Parmi les personnes qui consultent les SRAR, seulement une sur quatre occupe de fait un emploi[49].

La formule actuelle fait l'objet de nombreuses interrogations, portant aussi bien sur la structure, le mandat et les ressources que sur le fonctionnement et la nature des services offerts[50]. Dans la pratique, les SRAR éprouvent beaucoup de difficultés à fonctionner et à survivre.

5.5.2 Le réseau des services de main-d'oeuvre

La *Commission de formation professionnelle* est aussi un organisme régional et parapublic, rattaché au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR) du Québec. Il existe présentement onze commissions de formation professionnelle dans les régions du Québec. Elles poursuivent deux grands objectifs complémentaires : participer à l'amélioration des qualifications professionnelles de la main-d'oeuvre adulte et fournir aux entreprises une main-d'oeuvre qualifiée et performante, apte à répondre aux exigences d'une économie en évolution.

Elles interviennent auprès des individus pour les guider dans leurs démarches pour entrer sur le marché du travail ou pour réorienter leur vie professionnelle ; elles leur offrent des services d'information et d'orientation. Elles s'intéressent aussi plus particulièrement à certaines clientèles cibles, en procédant à des analyses des besoins et en se préoccupant d'y bien adapter les programmes de formation. Elles exercent également un rôle de gérance ou d'expert-conseil en formation dans les différents programmes de développement de la main-d'oeuvre. Elles offrent enfin des services aux entreprises, pour le recyclage et le perfectionnement de la main-d'oeuvre ou pour la formation sur mesure en entreprise.

Chaque commission de formation professionnelle s'occupe donc des besoins généraux de la main-d'oeuvre, mais ses priorités sont surtout définies en fonction des objectifs des divers programmes gouvernementaux, tant fédéraux que provinciaux. Et, de façon générale, elle participe au Service régional d'accueil et de référence. Elle contribue donc, elle aussi, à l'orientation scolaire et professionnelle des adultes.

5.5.3 Les services logés dans les divers réseaux d'enseignement

Les services d'éducation des adultes des divers ordres d'enseignement ont généralement maintenu des services d'accueil, malgré l'existence des SRAR.

Dans les commissions scolaires, la restructuration a entraîné une réorganisation des services d'éducation des adultes et une redéfinition de la carte de ces services. En 1987, il y avait 213 commissions scolaires et 80 services d'éducation des adultes pour desservir l'ensemble du territoire[51]. Une commission scolaire dotée d'un service d'éducation des adultes devrait être en mesure d'offrir et de rendre accessible un ensemble de services de qualité à la population adulte de son territoire. Ces services se résument ainsi : analyse des besoins de la région ; accueil et référence ; enseignement et développement en formation générale ; formation professionnelle ; activités d'éducation populaire auprès d'individus et de groupes du milieu[52].

La fonction d'accueil et de référence doit idéalement comprendre l'accueil, l'évaluation des acquis scolaires et professionnels, l'information scolaire et professionnelle, l'orientation, l'établissement d'un profil de formation et, le cas échéant, la référence. Certains adultes ont pu, avant de se présenter à une commission scolaire, bénéficier des services fournis par un SRAR ; mais d'autres se présentent directement au service d'éducation des adultes de la commission scolaire. Toutes les catégories de personnel peuvent contribuer à la fonction d'accueil. Toutefois, deux groupes y exercent des rôles spécifiques : les conseillers pédagogiques et les professionnels de l'information et de l'orientation.

Dans les petites et les moyennes commissions scolaires, ce sont souvent les conseillers pédagogiques chargés de l'organisation des formations générale, professionnelle ou socioculturelle qui s'occupent de recevoir les adultes qui veulent s'inscrire. À cette occasion, ils peuvent dispenser une information sur les

48. *Ibid.*, pp. 10 et 11.

49. *Ibid.*, p. 13.

50. *L'Accueil et référence dans ses pratiques*, Actes du premier colloque provincial en accueil et référence, Québec, 1989. Voir aussi : MEQ, « Bilan des activités des carrefours d'information d'accueil et référence aux adultes de la région 03 », Québec, 1989.

51. MEQ, *La Répartition (carte) des services d'éducation des adultes*, Mémoire, Québec, 1987, p. 2.

52. *Ibid.*, pp. 4 et 5.

programmes, leur contenu et leur articulation. Mais ils n'ont généralement ni le temps ni la préparation nécessaire pour établir avec chaque adulte un véritable projet de formation.

Les commissions scolaires plus grosses mettent généralement à la disposition des adultes un service d'orientation ou d'information scolaire et professionnelle ; dans ce cas, on peut pousser plus loin l'analyse des besoins de formation et l'examen des dossiers scolaires.

Les services offerts en orientation et en information scolaire et professionnelle apparaissent insuffisants, compte tenu d'une clientèle qui a plus que quintuplé depuis 10 ans[53] et compte tenu de la situation particulière des adultes. En effet, comme l'affirmait la commission Jean, les moins scolarisés des adultes « ont gardé une image très négative de l'école et cette perception représente souvent un véritable blocage à l'accès à l'éducation des adultes dans le milieu scolaire[54] ». Les adultes qui reviennent aux études doutent d'eux-mêmes, ont généralement peur de l'échec et ne voudraient surtout pas faire de mauvais choix. Ils éprouvent aussi quelques difficultés à se retrouver dans les changements de structures, dans les réformes — comme celle de la formation professionnelle —, dans la composition des programmes et dans les modifications aux exigences de diplomation.

Dans les cégeps, la population adulte continue à croître, alors que la population « jeune » a commencé à décroître. Toutefois, au moment où la population adulte croissait, le financement des services ne suivait pas le même rythme et « si on se réfère aux différents taux d'accroissement de ces deux clientèles, on doit constater une tendance plus forte à la compression, sinon à la réduction, dans le champ de l'éducation des adultes que dans celui de l'enseignement régulier. Ce constat d'un financement 'deux poids deux mesures' n'est pas théorique[55]. »

Les structures administratives et les services aux adultes n'ont pas non plus suivi la courbe des besoins, engendrés tant par l'accroissement des effectifs que par la complexité des interventions et des programmes. La population adulte ne jouit pas du même accès aux services ; il y a toujours des contraintes administratives qui privent les adultes qui viennent au collège en dehors de l'horaire « régulier » ; il y a aussi les coupures budgétaires, qui n'ont pas permis d'allouer des ressources additionnelles à l'éducation des adultes, même après la publication de la politique de 1984[56]. Il en est résulté une grande disproportion entre, d'une part, les besoins des étudiants adultes et, d'autre part, les réponses que ces services peuvent réellement apporter. « Ce sous-financement de l'encadrement de l'éducation des adultes au collégial se traduit concrètement par une réduction relative du personnel non enseignant à temps plein dans les services d'éducation des adultes. Cela signifie un nombre restreint de responsables de la préparation de nouveaux programmes, de conseillères et de conseillers pédagogiques capables d'aider les adultes lors de l'inscription ou tout au long de leur formation ainsi que de ceux chargés d'encadrer les personnes qui donnent la formation[57]. » Or, le manque de soutien et d'encadrement chez les adultes est le principal facteur responsable des abandons.

Dans la grande majorité des cégeps, les services d'aide pédagogique individuelle, d'orientation et d'information scolaire et professionnelle sont communs aux effectifs jeunes et adultes. Or, on sait que, de façon générale, les adultes qui suivent des cours hors des heures de travail éprouvent quelque difficulté à avoir accès à ces services.

Il importe toutefois de signaler que les collèges ont favorisé, depuis 1985, l'avancement du dossier de la reconnaissance des acquis extrascolaires, dossier important du point de vue du cheminement des adultes. Les collèges ont développé des outils comme le « portfolio » et des instruments d'évaluation, ont vu à la formation de leur personnel et ont entrepris une campagne d'information auprès de la population adulte. Une recherche de la Fédération des cégeps révèle que, en 1987-1988, « 87 % des collèges ont accueilli en entrevue plus de 1 500 personnes pour échanger sur la reconnaissance des acquis et ses exigences (...) ; (et que) les demandes d'évaluation d'acquis de 893 personnes ont été traitées par les collèges répondants, pour un total d'environ 4 000 unités de cours demandées ; 65 % de ces unités ont été accordées[58] ».

À l'enseignement universitaire, il est de plus en plus difficile de distinguer la population « jeune » de la population adulte ; toutefois, si l'on s'en tient aux définitions opérationnelles adoptées par les universités, on peut constater que les « adultes » occupent maintenant une place relativement importante dans les universités, soit plus de la moitié de l'ensemble des effectifs. C'est lire que les universités ont commencé à développer des mécanismes, des programmes et des structures pour les accueillir. De façon générale, elles fondent leur politique d'accueil des adultes sur une philosophie de l'éducation permanente. Toutefois, cette préoccupation commune se réalise dans des

53. MEQ, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, 1989, p. 60.

54. *Apprendre, une action responsable et volontaire*, p. 172.

55. Conseil des collèges, *L'Éducation des adultes au collégial : en état de développement ?*, Québec, 1987, p. 34.

56. *Ibid.*, p. 22.

57. *Ibid.*, p. 37.

58. Claire Martin, *Rapport d'enquête sur les activités relatives à la reconnaissance des acquis extrascolaires dans les établissements de formation collégiale en 1987-1988*, Montréal, Fédération des cégeps, 1989, p. 130.

cadres organisationnels différents selon les universités : les unes ont choisi d'intégrer le plus possible les adultes dans des programmes réguliers, tout en maintenant des services spécifiques pour ceux qui désirent un perfectionnement ad hoc, de la formation sur mesure ou des activités à titre d'auditeurs libres ; d'autres considèrent les adultes comme une population distincte et les accueillent dans le cadre d'une faculté d'éducation permanente.

Les universités se sont d'abord préoccupées des besoins particuliers d'information et d'aiguillage que ressentent les adultes, au moment où ils entreprennent leur démarche d'admission. À cette fin, elles ont prévu un lieu d'information qui leur est réservé : il peut s'agir, par exemple, d'une section d'aide à l'admission située au bureau du registraire ou de bureaux d'accueil au sein de la faculté d'éducation permanente. Ces divers mécanismes ont pour rôle de fournir l'information nécessaire à la démarche de l'adulte, d'aider ce dernier dans l'élaboration de son projet éducatif, d'identifier les compétences acquises dans des formations antérieures ou des expériences de vie ou de travail, de prendre connaissance des exigences générales et particulières des programmes choisis ou d'envoyer les candidats à des personnes-ressources.

Les universités ont, en général, des pratiques de reconnaissance des acquis, à l'entrée, à l'égard de candidats qui n'ont pas les diplômes requis pour accéder à un programme. Mais l'Université du Québec semble être la seule à s'être donné une politique d'ensemble en reconnaissance des acquis, la plupart des universités préférant commencer par le développement d'instruments d'évaluation des acquis, par la mise en oeuvre de projets pilotes et par la mise au point des procédures reliées au « portfolio ». Seules les universités anglophones « ont exprimé de nettes réticences voire une opposition à des pratiques de reconnaissance des acquis[59] ». À l'instigation de l'Université de Sherbrooke, les universités québécoises se sont cependant donné, en 1986, un Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis, dont le rôle « consiste essentiellement à promouvoir, selon les exigences de la pensée scientifique, la réflexion et la pratique dans le domaine de la reconnaissance des acquis dans les universités québécoises[60] ».

Pour desservir les services régionaux d'accueil et de référence et leurs points de service, d'une part, et tous les établissements qui dispensent des programmes d'éducation des adultes, d'autre part, il existe un système d'information : c'est la banque AREF (AREF pour « accueil et référence »), complément apporté à la banque de données REPERES. C'est un répertoire de données décentralisées fonctionnant sur micro-ordinateur et permettant de consulter et de mettre à jour diverses données à caractère provincial, régional et local concernant les adultes[61]. L'information contenue est celle qu'utilisent généralement ceux qui s'occupent de répondre aux différents besoins rencontrés en accueil et référence. Il y a trois types d'information et sept volets : l'information scolaire (les programmes de formation et les cours ; les établissements) ; l'information professionnelle (monographies professionnelles incluant les données sur le marché du travail) ; les autres informations pertinentes (les programmes d'aide à l'emploi ; les ressources humaines ; les ressources et services du milieu ; les outils en reconnaissance des acquis). La banque AREF a été mise en service en 1987 et, dès juillet 1988, elle desservait les onze centres régionaux et l'ensemble des établissements offrant l'éducation des adultes.

5.6 Des orientations pour l'action

L'image globale des services d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle peut probablement laisser croire que les besoins sont comblés et que la tâche est accomplie. Malgré la richesse et la variété des services offerts, des lacunes existent qu'il importe de signaler, dans l'optique de la meilleure réponse possible aux besoins des populations jeunes et adultes. Surtout, il faut poursuivre le développement de cette aide nécessaire au cheminement de scolarisation et de qualification. C'est dans cette perspective que le Conseil propose ici quelques orientations pour l'action.

5.6.1 Un meilleur équilibre entre l'aspect scolaire et l'aspect professionnel de l'orientation

Depuis vingt-cinq ans, la transformation du système d'éducation et l'allongement de la scolarisation ont eu pour effet de focaliser l'orientation professionnelle sur l'orientation scolaire. Le double processus de choix et de sélection — du secondaire au collégial et du collégial à l'universitaire — accentue cette tendance. Davantage préoccupés des mécanismes et des exigences du cheminement scolaire, étudiants et conseillers s'éloignent des perspectives professionnelles et sont moins bien informés des réalités du monde du travail.

Les conseillers en information scolaire et professionnelle ont beau maintenir dans leur titre les deux pôles de la démarche d'orientation, ils n'en demeurent pas moins accaparés par la dimension proprement scolaire. De fait, tant à l'accueil qu'aux diverses étapes du cheminement, le besoin est grand d'avoir un

59. Monique Chaput, « La Reconnaissance des acquis dans les universités québécoises : aperçu de la situation », dans *Bulletin d'information*, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis en collégial, vol. 5, n° 9 (avril 1989), p. 32.

60. *Ibid.*, p. 20.

61. MEQ, *REPERES et la fonction AREF*, Québec, 1987, p. 69.

guide connaissant bien la structure scolaire, l'articulation des régimes pédagogiques et les exigences des programmes.

La dimension professionnelle de l'orientation est beaucoup moins présente, à la grande déception des élèves et des étudiants qui se sentent loin de la « vraie vie ». Ces derniers ne connaissent pas le monde du travail qui les attend ; et l'école elle-même semble trop peu se préoccuper du lien entre le monde scolaire et l'univers du travail. Une liaison plus étroite entre les agents scolaires et le monde du travail ne pourrait être que bénéfique au regard de la motivation des élèves, de la signification de leurs études et de leur démarche d'orientation.

5.6.2 Des services plus accessibles

Malgré l'accroissement des effectifs aux ordres d'enseignement collégial et universitaire et à l'éducation des adultes, on a assisté, au cours des dernières années, à une diminution des conseillers d'orientation et en information scolaire et professionnelle. Pourtant, durant cette période, nombre de jeunes ont choisi de demeurer plus longtemps dans le système d'éducation et la politique d'éducation permanente a ouvert les portes plus largement aux populations adultes.

C'est ainsi que, de plus en plus, élèves et étudiants se plaignent de la difficulté d'accès aux services d'information et d'orientation. Ils ont tendance à considérer les conseillers comme trop lointains, insuffisamment présents à la vie de l'établissement, voire inaccessibles. Les listes d'attente sont longues et le temps consacré à chacun est réduit. Cela génère l'insatisfaction à l'égard de ces services, insatisfaction dont les élèves et les étudiants ont fait état dans les propos qu'on rapporte au chapitre premier. Dans ce contexte, il importe de rendre ces services plus accessibles. Et pour la population adulte, en particulier, les établissements devraient pouvoir offrir des services d'orientation même à ceux qui ne sont pas inscrits à un cours.

5.6.3 Une véritable préoccupation institutionnelle

Les services d'information et d'orientation semblent encore trop cloisonnés. Le cheminement des élèves et des étudiants y est considéré de façon fragmentaire. Il ne semble pas y avoir une préoccupation commune à tout l'établissement, qui se traduise dans des politiques et des actions engageant tous les intervenants. La préoccupation de l'orientation exige finalement de devenir une véritable préoccupation institutionnelle.

C'est l'ensemble de l'établissement, et dans un contexte de communication entre les services pédagogiques et les services aux étudiants, qui doit se préoccuper du cheminement des élèves et des étudiants, de façon à offrir véritablement la variété des choix, à éviter les culs-de-sac, à soutenir le cheminement global de chacun et à maintenir les nécessaires relations avec le marché de l'emploi. Sur ce dernier point, il faut le répéter, plusieurs reprochent au système d'éducation d'être coupé du monde du travail et de mal allier la théorie et la pratique, les connaissances et la vie.

5.6.4 Une nécessaire éducation au choix de carrière au secondaire

On ne peut mettre en doute la nécessité d'une éducation au choix de carrière, au secondaire. Une telle éducation s'impose si l'on considère l'ensemble des habiletés exigées pour parvenir à un choix éclairé et la complexité des cheminements scolaires et professionnels. On l'a rappelé : cette étape — particulièrement « le moment » du deuxième cycle — est capitale. En ce sens, il faut miser sur les cours d'éducation au choix de carrière, les stages et les services offerts par les conseillers.

Le cours d'éducation au choix de carrière a connu des ratés ; il a eu sa part de problèmes lors de son implantation et le cadre organisationnel dans lequel il est dispensé est loin de lui être favorable. Mais ses objectifs et sa pédagogie paraissent des plus pertinents. Le cours est fondé sur le postulat que chaque élève est une personne unique dont le cheminement peut être différent de celui des autres. Il compte sur la participation de tous les élèves et incite l'enseignant à se centrer plus sur l'élève et son cheminement que sur la matière et l'évaluation. Les commissions scolaires devraient prendre les moyens pour combler ce décalage évident entre une conception riche et généreuse de l'éducation au choix de carrière et une application plutôt déficiente et insatisfaisante pour les élèves.

Les stages en entreprise peuvent aussi contribuer à l'éducation au choix de carrière. Il est malheureux que ces stages ne soient pas plus répandus. La tradition québécoise à cet égard est encore bien jeune. Mais il faut montrer, tant à l'école qu'à l'entreprise, tout le profit qu'elles pourraient tirer de relations plus suivies entre elles. Et pour l'élève, ce ne pourrait être qu'un gain net au regard de son cheminement scolaire et professionnel.

Enfin, les services d'aide à l'orientation doivent s'inscrire, eux aussi, dans cette perspective éducative. En ce sens, il importe que les conseillers se perçoivent eux-mêmes comme des formateurs, intervenant à différents moments du cheminement scolaire et professionnel des élèves. Les élèves ont aussi rappelé qu'ils souhaitent un conseiller « humaniste », attentif à leur personne mais, en même temps, engagé dans la vie de l'école. La Corporation propose elle-même aux conseillers d'orientation de s'attarder à la démarche même d'orientation, avec ses temps de

maturation et ses moments de crise ; de se préoccuper de l'activation du développement vocationnel des personnes ; d'intervenir dans une perspective éducative.

5.6.5 Une collaboration souhaitable entre les personnels du cégep

Il est important que l'aide à l'orientation, au cégep, ne soit pas le fait de quelques individus. Les pages qui précèdent ont largement montré que, à ce palier d'études, c'est un nombre significatif d'élèves qui, à un moment ou à un autre, s'interrogent sur leur orientation. L'aide doit s'enraciner, à la limite, dans une politique institutionnelle qui engage toutes les catégories de personnel. Aussi, si les services d'information et d'orientation entendent répondre aux besoins des élèves, leur est-il nécessaire de s'intégrer à la dynamique même du cégep et d'être inclus dans le projet d'établissement.

Non seulement les services offerts sont-ils trop fragmentés, mais la collaboration entre le personnel enseignant et le personnel non enseignant est elle-même trop peu développée. Enseignants et enseignantes se doivent de participer activement au dépistage des élèves en difficulté. Et s'il faut systématiser ce dépistage, à plus forte raison faut-il favoriser les échanges d'informations entre les personnels, afin que chacun puisse intervenir de façon appropriée dans son champ d'action.

5.6.6 Une aide encore pertinente à l'université

Les universités offrent, dans l'ensemble, des services de psycho-orientation. Ces services sont sollicités par des étudiants qui ont besoin d'aide pour poursuivre leur cheminement scolaire et professionnel, certes, mais aussi par des étudiants confrontés à des problèmes importants d'adaptation : difficulté de s'adapter aux exigences universitaires ; difficultés financières, avec leurs répercussions psychologiques ; difficulté de conciliation d'études à temps complet et de travail à temps partiel ; difficultés interpersonnelles aussi.

Une bonne proportion des étudiants qui vivent de telles difficultés d'orientation et d'adaptation à l'université en sont affectés depuis leur passage au collégial, voire depuis leur séjour au secondaire. L'université doit, dans ce cas, compenser une aide qui n'a pas été offerte en temps et lieu et qui peut concerner autant les méthodes de travail et l'habitude de gérer son temps, que la façon de faire face à des défis ou d'assumer les stress de la vie. Quoi qu'il en soit, à l'université comme aux paliers antérieurs, il importe qu'une attention soit aussi portée aux multiples aspects du cheminement scolaire et professionnel et qu'une aide appropriée soit offerte aux personnes qui en ont besoin.

5.6.7 Un soutien approprié aux adultes qui retournent aux études

Les adultes qui reviennent dans le système d'éducation ont un besoin évident de soutien et d'aide. Et c'est d'abord à l'accueil que ce soutien et cette aide doivent se manifester, et ce, avant même toute inscription des adultes à quelque cours que ce soit. À cet égard, les adultes peuvent compter sur des services régionaux d'accueil et de référence — qui n'ont malheureusement jamais réussi à prendre leur envol — et sur des services d'accueil localisés dans chaque établissement.

Plus que d'autres encore, on l'a assez répété, les adultes qui retournent aux études ont besoin d'aide pour définir leur propre projet et pour trouver leur voie dans l'ensemble diversifié des programmes et des cours offerts, aux divers ordres d'enseignement.

Plus particulièrement, le développement d'une instrumentation et la mise en oeuvre de pratiques en reconnaissance des acquis extrascolaires, aux divers ordres d'enseignement, constituent une aide essentielle dans le cheminement scolaire et professionnel des adultes qui choisissent de revenir aux études. Pour plusieurs, cette reconnaissance des apprentissages réalisés au travail ou dans la vie ouvre littéralement à nouveau le chemin de la scolarisation et de la qualification professionnelle.

* * *

L'impact des services offerts par le système d'éducation sur le cheminement scolaire et professionnel des élèves et des étudiants est certain. Souvent, les services apportent le soutien et l'aide qui contribuent à lever les obstacles et à ouvrir la voie. Mais il leur arrive aussi, parfois, d'être inappropriés ou insuffisants. Toujours, cependant, ces services doivent être situés dans une préoccupation institutionnelle qui les englobe et les dépasse à la fois.

Conclusion

Au terme de cette étude sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants, se dégagent quelques axes majeurs de réflexion qu'il importe maintenant d'évoquer. Plus précisément, on en propose ici sept, sans avoir la prétention de dire le dernier mot sur le sujet. Bien au contraire, ces axes invitent justement à pousser plus loin la réflexion et à poursuivre le « cheminement » d'approfondissement, une fois mises en relief les principales composantes de la question. Les trois premiers dégagent, en quelque sorte, des aspects d'ombre et de lumière de ce cheminement de scolarisation et de qualification. Les quatre derniers en tirent des leçons et ouvrent des voies pour l'avenir.

Un premier axe de réflexion porte sur *l'ensemble des influences explicites et implicites* qui s'exercent sur les individus en cheminement. On l'a rappelé, des facteurs socioculturels « pèsent » sur les modèles et les valeurs qui sont à la base des choix d'orientation des individus. Familles, enracinements sociaux, appartenances ethniques ou linguistiques, modèles féminins ou masculins : tout cela peut jouer, et de façon conjuguée, dans les choix d'orientation des individus. Le système scolaire lui-même, par ses propres contraintes, elles-mêmes reflets de la culture dominante, comme dans le cas des préalables de mathématiques et de sciences de la nature, agit sur la décision des individus.

Mais s'il est une influence qu'il importe de mettre en relief, c'est bien celle des personnes qui, parfois sans s'en rendre compte, interviennent profondément dans le cheminement des élèves et des étudiants. Qu'il s'agisse de personnes faisant partie du personnel scolaire — et, au premier chef, des enseignants et des enseignantes — ou de gens exerçant tel métier ou telle profession, élèves et étudiants reconnaissent que la rencontre de ces « maîtres », auxquels ils ont pu s'identifier à un moment ou l'autre, demeure pour eux primordiale. Ce contact avec des personnes à la fois compétentes et passionnées par leur travail a eu des effets d'entraînement certains sur le cheminement de nombre d'élèves et d'étudiants.

Un deuxième axe de réflexion concerne le caractère à la fois souple et contraignant du système d'éducation. Souplesse du système, d'abord, surtout si on le compare à d'autres systèmes d'éducation plus sélectifs et plus brutalement éliminatoires. Au total, notre système d'éducation est relativement permissif ; il facilite même les reprises et les réorientations, et ce, aussi bien au cégep qu'à l'université ; il est de plus en plus soucieux d'éviter les culs-de-sac et d'établir les passerelles qui permettent les passages et la poursuite des cheminements, malgré les coûts qu'une telle permissivité peut engendrer.

Permissivité et souplesse, d'un côté, et pourtant contrainte et rigidité, de l'autre. Mécanismes de classement des élèves, « choix » imposés, préalables collégiaux et universitaires sans fondement pédagogique, mesures de sélection inadéquates, difficile retour aux études pour les adultes : de tels éléments portent leurs effets, bien souvent négatifs, favorisant tantôt l'échec et l'abandon des études, tantôt le détour inutile et la réorientation. À cet égard, le système doit être interpellé, car il lui faut apporter quelque assouplissement et quelque ajustement de son organisation et de ses pratiques ici, quelque mesure d'accueil et de soutien des personnes là.

Une *persistante inégalité des chances* : tel est le troisième axe d'une réflexion qu'il importe de poursuivre. On l'a rappelé : sur dix jeunes d'une cohorte donnée, sept obtiennent leur diplôme d'études secondaires, six entrent au collège et trois s'inscrivent à des programmes de baccalauréat à l'université. Si l'on se réfère au début de la réforme des années 60, c'est un gain net pour les chances d'accès et pour les cheminements de scolarisation et de qualification.

Mais il faut aussi penser à tous ceux qui, pour diverses raisons, ne se rendent pas jusqu'au diplôme d'études secondaires (DES) ou encore jusqu'au diplôme d'études professionnelles (DEP) ou jusqu'au certificat d'études professionnelles (CEP). C'est près de 30 % des jeunes qui abandonnent ainsi, en cours de route, privés du soutien de l'école et de ses services d'orientation. Pour plusieurs, c'est le système lui-même qui a pu être cassant, tenant peu compte de leurs goûts et de leurs aptitudes, les orientant en quelque sorte de force dans des voies qu'ils ne désiraient point choisir. Ceux-là ont connu l'orientation par la négative, le choix imposé, le cheminement par l'échec scolaire — parfois même par la peur de l'échec en langue maternelle, en mathématiques et en sciences de la nature —, le système d'antichoix.

Ce sont ces personnes, souvent de familles modestes et de milieu socio-économique défavorisé, qu'on retrouve plus tard parmi les personnes analphabètes, peu scolarisées et sans qualification, que l'éducation des adultes réussit à peine à rejoindre. Ce sont ces personnes, battues dès le départ par leur handicap, leur talent, leur origine sociale et les contraintes scolaires, qui n'ont pas la chance de profiter des ressources du système d'éducation dans la poursuite de leur cheminement. Le système doit pouvoir leur offrir la chance

de repartir, si elles le désirent, et de procéder cette fois à un choix positif de formation scolaire et de qualification professionnelle.

Il faut aussi prendre acte que l'accès selon la langue continue, lui aussi, de faire problème dans la perspective de l'égalisation des chances. Élèves et étudiants de langue maternelle anglaise ont toujours un accès plus généralisé aux études postsecondaires. On l'a dit : il y a là des facteurs culturels. Mais il y a aussi des facteurs socio-économiques qui renvoient à une stratégie globale de promotion collective des élèves et des étudiants de langue maternelle française.

L'orientation doit être envisagée comme *un cheminement graduel qui comporte, de ce fait, des tournants majeurs* : tel est le quatrième axe de réflexion. En effet, l'orientation ne peut pas se réduire à une étape de la démarche scolaire. En réalité, elle n'est même plus concentrée à un moment de la vie. C'est un véritable cheminement, dont les premiers pas — d'une importance capitale, faut-il le répéter — remontent à la petite enfance et aux premières années de scolarisation, et qui se poursuit tout au long d'une démarche où s'imbriquent scolarisation et qualification. En ce sens, l'orientation est d'abord un long processus de maturation, dans lequel la personne cherche les voies de sa propre réalisation et de son insertion sociale.

Ce processus de maturation tend même à s'allonger du fait de la prolongation des études. On l'a montré, une pression sociale et culturelle existe en faveur des formations plus longues. L'allongement de la formation que se donnent les individus paraît dans les chiffres présentés plus haut dans ce rapport. Il y a là un mouvement de société, dont la réalité scolaire des démarches prolongées n'est finalement qu'un reflet.

Mais, dire que ce cheminement est continu et exige maturation, ce n'est pas dire pour autant qu'il ne comporte pas des moments importants, voire des tournants majeurs. Élèves et étudiants en ont eux-mêmes témoigné et le portrait chiffré de leurs cheminements l'indique clairement. Par exemple, toutes les transitions d'un ordre d'enseignement à l'autre — y compris celles de la maternelle au primaire et du primaire au secondaire — constituent des moments clés du processus d'orientation. De même, l'étape de la troisième année du secondaire et celle de la première année du cégep paraissent, elles aussi, majeures de ce point de vue. Ce sont des moments de choix, où s'effectuent des enracinements, des bifurcations et parfois des abandons. On peut entrevoir quelle peut être, alors, la responsabilité du système d'éducation, dont les structures d'accueil et les mesures de soutien doivent finalement s'ajuster à ces périodes intensives de la vie des élèves et des étudiants.

Le cinquième axe de réflexion a trait au *nécessaire soutien au cheminement scolaire et professionnel*. La première chose à rappeler ici, sans doute, c'est que ce soutien est de la responsabilité de tous les intervenants du système. C'est une responsabilité partagée et non pas la chasse gardée ou la responsabilité exclusive de quelque groupe que ce soit. Parents, direction d'école, professionnels non enseignants, enseignants, pairs, tous peuvent soutenir l'individu qui chemine et particulièrement aux moments capitaux de choix déterminants.

Dans cette optique, une information adéquate et des outils appropriés sont essentiels. Des moyens existent, on l'a rappelé, dont il importe de poursuivre la mise au point, l'enrichissement et l'accessibilité. Ces outils peuvent devenir une aide précieuse, conviviale et même auto-suffisante, permettant à l'individu d'acquérir quelque pouvoir sur sa propre démarche. Ils peuvent contribuer à cette éducation au choix de carrière, dont on reconnaît la nécessité, tout au moins au deuxième cycle du secondaire.

Tout autant que les jeunes en continuité de cheminement, les adultes qui retournent aux études ont besoin d'un soutien approprié. Et c'est d'abord à l'entrée, avant même toute inscription à quelque cours que ce soit, qu'ils ont besoin de véritables mesures d'accueil, qui sachent «les prendre où ils sont rendus pour les conduire où ils veulent aller», comme le signalait l'un d'entre eux. Et c'est aussi en cours de route qu'ils ont besoin d'un soutien, sous forme d'information, d'encouragement et de stimulation.

L'orientation est *un cheminement qui exige la prise en charge personnelle* : tel est le sixième axe de réflexion suggéré. On a dit et répété — et la chose est loin d'être inutile encore aujourd'hui — que l'élève ou l'étudiant est le premier responsable de sa formation. Dans cette foulée, il faut aussi l'aider à devenir le premier responsable de son cheminement scolaire et professionnel. Responsable de ses apprentissages, il l'est aussi de son orientation. Il possède en lui-même les ressources qui lui permettent d'intégrer l'information appropriée, de se distancer de certaines influences, d'utiliser des outils pertinents, de prendre conscience de ses talents et de ses goûts.

Mais encore faut-il qu'il puisse accéder à une information globale, qu'il puisse disposer d'outils qu'on souhaite les plus [illegible] qu'une aide lui soit fournie au [illegible]. Dans ce cheminement personnel, [illegible] longues périodes de maturation et des moments décision, l'individu a besoin d'explorer, [illegible] mettant parfois en œuvre [illegible] et des erreurs. Les changements de cap qui peuvent s'ensuivre ne seront pas si dramatiques s'ils sont vécus dans

ce contexte de respect de sa responsabilité et de soutien à sa démarche personnelle.

Un cheminement scolaire et professionnel peut être réussi à certaines conditions : tel est le septième et dernier axe de réflexion proposé. On rappelle donc, en terminant, quelques-unes de ces conditions qu'élèves et étudiants ont eux-mêmes signalées : faire des choix en conformité avec ses intérêts, aspirations et aptitudes ; avoir acquis les habiletés nécessaires pour prendre une décision éclairée ; avoir accès aux informations pertinentes ; être aidé et soutenu tout au long du cheminement, et particulièrement aux moments clés ; être conscient des influences socioculturelles qui peuvent peser sur les choix et des exigences du système d'éducation ; cheminer dans un système d'éducation qui fasse de l'orientation un objectif éducatif global et qui offre des possibilités réelles de choix, de reprise et de réorientation ; pouvoir concilier les besoins de réalisation et d'accomplissement personnels et les exigences de l'insertion et de la responsabilité sociales.

Tels sont donc quelques-uns des axes de réflexion que le Conseil tenait à dégager au terme de son étude sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants. Ils prennent racine dans les besoins concrets des individus qui cheminent. Cette étude est, en effet, un rapport sur l'état et les besoins présents de l'éducation.

Mais les axes tracés ici sont aussi des invitations à poursuivre la réflexion sur cette dimension de l'éducation qui rejoint les individus au coeur de leur réalisation personnelle et de leur insertion sociale : l'orientation ou, pour mieux dire, le cheminement scolaire et professionnel des élèves et des étudiants.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Québec

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Bouchard, Ghislain
Vice-président (Administration)
et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

Chené, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fluet, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Administrateur scolaire
Commission des écoles protestantes
du Grand-Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Gérard, Pierre-Nicolas
Directeur de la formation
et de la vie syndicale
Union des producteurs agricoles
Boucherville

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du
Conseil d'administration de l'Université
McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Racine, Jacques
Vice-recteur exécutif
Université Laval
Québec

Rochon, J.O.R.
Administrateur
La Motte

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement
de main-d'œuvre et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Pratt, Carolyn
Présidente du Comité protestant
Saint-Lambert

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

D'Aoust, David C.
Sous-ministre associé
pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints

Durand, Alain

Proulx, Jean

* au 15 août 1989, date d'approbation du rapport (361e réunion)

Composition typographique: Mono-Lino inc.

Achevé d'imprimer en décembre 1989
sur les presses de l'imprimerie
Marc Veilleux

Gouvernement du Québec
Conseil supérieur
de l'éducation